

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA TRAMONTIN DA SOLER

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS  
INFANTIS NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO  
PSIQUISMO INFANTIL

CURITIBA

2012

VANESSA TRAMONTIN DA SOLER

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS  
INFANTIS NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO  
PSIQUISMO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia, Linha de Pesquisa em Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Soler, Vanessa Tramontin da

Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil / Vanessa Tramontin da Soler. – Curitiba, 2012.

147 f.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Televisão – Programas para crianças. 2. Brincadeiras.  
3. Psicologia infantil. I. Título.

CDD 155.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA



VANESSA TRAMONTIN DA SOLER

## **“O PAPEL DA MÍDIA TELEVISIVA INFANTIL NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL”**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR – Universidade Federal do Paraná, e APROVADA (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.

Prof. Dr. João Henrique Rössler  
Universidade Federal do Paraná  
Professor Orientador

Prof.ª Dr.ª Juliana Campregher Pasqualini  
Universidade Estadual Paulista  
Professora Titular

Prof.ª Dr.ª Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Titular

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Professor Titular

Curitiba, 30 de novembro de 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA




## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA


Às quatorze horas do dia trinta do mês de novembro do ano de dois mil e doze, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, a mestrand **VANESSA TRAMONTIN DA SOLER**, tendo como Título da Dissertação "O papel da mídia televisiva infantil na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil". Constituíram a Banca Examinadora o Professor Doutor João Henrique Rossler, orientador, Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini, Professora Doutora Graziela Lucchesi Rosa da Silva e Professor Doutor Rafael Siqueira de Guimarães, titulares. Após a exposição da mestrand, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

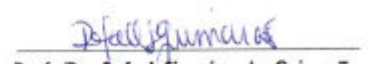
- ☒ Aprovada sem restrições.
- ☐ Aprovada, mas na condição de tomar as seguintes providências:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- ☐ Reprovada

Eu João Henrique Rossler, orientador, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

  
Prof. Dr. João Henrique Rossler  
Universidade Federal do Paraná  
Professor Orientador

  
Prof.ª Dr.ª Juliana Campregher Pasqualini  
Universidade Estadual Paulista  
Professora Titular

  
Prof.ª Dr.ª Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Titular

  
Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães  
Unicentro  
Professor Titular

Aos meus pais.  
Às minhas irmãs.

## **AGRADECIMENTOS**

Uma vida, uma trajetória, um saber não se constroem por alguém solitariamente. É por isso que aqui nomino algumas pessoas as quais devo meus sinceros agradecimentos. Não somente por me acompanharem ao longo do período de desenvolvimento desta pesquisa, mas também ao longo de uma vida. Pessoas que me auxiliaram na construção de quem sou hoje, muito embora eu ainda tenha muito a aprender tanto na vida como na ciência psicológica.

Agradeço aos meus pais, Antonio da Soler e Marlene Maria Tramontin da Soler, as minhas irmãs, Larissa Tramontin da Soler e Heloisa Tramontin da Soler, por todo o amor, apoio e compreensão! Pela presença afetuosa ao longo de toda minha vida e ao longo desta trajetória de pesquisa!

Ao Professor João Henrique Rossler pela orientação, pelas conversas e pelo olhar atento à minha produção, muito obrigada!

Aos membros da banca avaliadora, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade e pelas importantes contribuições na construção deste trabalho!

A todos os professores que participaram da minha formação, da pré-escola, ensino fundamental, médio, graduação, especialização e mestrado, por cultivarem em mim um olhar crítico e o desejo de sempre ir além nas minhas dúvidas e na busca pelo conhecimento. Ainda por terem suscitado em mim, por meio de sua atuação e exemplo, a reflexão sobre a docência e a responsabilidade na transmissão do conhecimento.

Aos meus amigos Ana Karen Gonçalves, Angelo Marcelo Kazubek, Cibele Denardi, Daniella S. Sereni, Lidiana Zocche, Marcos Vinicius Ribeiro, Nathalie C. Guedes, Niama C. Gris, Thais C. Gutstein, Thais Nunes, Tiago Murilo C. Neves, Raquel Alvares, Roberta R. da Silva, Rosane Mafioletti, Roseane Magagnin, Rosemeri Magagnin Buchelt, Sarah Soares Abicht, Silvia R. Rodrigues, Stephannie Balburdia, Thaysa Valente. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos por tudo o que já vivemos juntos!

Aos colegas do mestrado Angela Cristina Silva, Allan Mohr, Cléa M. Ballão, Fátima Szinwelski, João Paulo Brunelo Miguel, Paulo Henrique A. Grande, Renan Brezolin, Vilsiane A. S. Pini, e a todos neles representados, pela companhia, discussões, risadas e construções ao longo do curso.

Um agradecimento especial a Allan Mohr, Daniella Silvane Sereni e Saimon Tramontin de Souza pelas traduções em espanhol e inglês deste trabalho e dos artigos que dele surgiram; e à Ana Karen Gonçalves pelo auxílio nas discussões sobre os modos de transmissão televisiva. Muito obrigada!

À CAPES, pelo apoio financeiro indispensável para a realização desta pesquisa.

Às crianças e adolescentes com os quais já trabalhei, por afirmarem meu encantamento pela infância e pelo estudo do desenvolvimento do psiquismo.



## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida como um estudo teórico tem por objetivo responder qual é o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento do psiquismo infantil. A análise será mediada pela produção dos autores da Teoria Histórico-Cultural, em especial Lev Semionovich Vigotski, Alexis Leontiev e Daniil Borisovich Elkonin, principalmente por seus estudos sobre o brincar e o desenvolvimento do psiquismo infantil. Para tanto, será realizada, inicialmente, uma revisão sobre os fundamentos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e os fundamentos teóricos da formação do indivíduo. Posteriormente, será discorrido sobre o desenvolvimento psíquico na infância e, a seguir, a importância da brincadeira na idade pré-escolar como atividade principal, ou seja, fomentadora e organizadora do desenvolvimento psíquico nesta fase. Por último, analisaremos os aspectos que caracterizam a atividade de assistir televisão, em especial os programas infantis, bem como o seu papel na brincadeira. É possível concluir que estes programas não contêm em si as funções elementares da brincadeira como atividade principal. Contudo, mesmo que não desempenhem o papel de brincadeira, eles contêm elementos das objetivações genéricas em si. Assim, a atividade de assistir televisão na infância deve ser considerada como matéria-prima para a brincadeira, pois permite a apropriação de determinados elementos que regem a vida dos homens; em especial, a sua vida cotidiana, ou seja, as objetivações em si, fomentando o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvimento psíquico, idade pré-escolar, brincadeira, programas televisivos infantis.

## **ABSTRACT**

This research, developed as a theoretical study aims to answer what is the role of children's television programs in the child's play activity and hence the development of the child psyche. The analysis will be mediated by the production of the authors of Historical-Cultural Theory in particular, Lev Vygotsky Semionovich, Alexis Leontiev and Daniil Borisovich Elkonin, especially for their studies on playing games and the development of the child psyche. Thus, at first, a review of the methodological foundations of Historical-Cultural Psychology and the theoretical training of the individual will be conducted. Later, will be discoursed about the psychic development in childhood, and then, the importance of playing games in preschool as main activity, in other words, fomenting and organizing psychic development at this stage. Finally, the aspects that characterize the activity of watching television, in particular, children's programs, as well as its role in the games played will be analyzed. It's possible to conclude that these programs do not contain the elementary functions of play as main activity in itself. But even though that do not have the role of play, they bring elements of generic objectivations in itself, in other words, the activity of television watching in childhood should be considered as raw material for the play, because it allows the appropriation of certain elements governing men's lives; in particular, their everyday life, in other words, objectivations in itself, thus promoting the mental development of the child in preschool age.

Key words: Historical-Cultural Psychology, psychic development, preschool age, playing games, children's television programs.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

GRÁFICO 1 - REPRESENTAÇÃO DE FORMA GRÁFICA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.....	83
QUADRO 1 - A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ÉPOCAS, IDADES, ESTÁGIOS E ATIVIDADES PRINCIPAIS .....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO .....</b>	<b>23</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS NO CAMPO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>40</b>
3.1 O CONCEITO DE ATIVIDADE VITAL, OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO E O GÊNERO HUMANO .....	41
3.2 HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO .....	55
<b>4 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E SUAS ATIVIDADES PRINCIPAIS .....</b>	<b>64</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO .....	66
4.2 ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	72
4.3 A SUCESSÃO DOS PERÍODOS E AS CRISES NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO .....	82
<b>5 A IDADE PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL .....</b>	<b>87</b>
5.1 SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA BRINCADEIRA .....	91
5.2 O PROCESSO EVOLUTIVO DO PAPEL NO JOGO .....	106
5.3 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR .....	111
<b>6 OS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTIS E SEU PAPEL NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL .....</b>	<b>114</b>
6.1 DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A TELEVISÃO E A INFÂNCIA .....	116
6.2 BREVE HISTÓRICO DA TELEVISÃO E ATUALIDADE DOS PROGRAMAS INFANTIS NA REDE ABERTA DE TELEVISÃO BRASILEIRA .....	119
6.3 O ASSISTIR TELEVISÃO E SEU PAPEL NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR .....	124
6.3.1 A atividade de assistir televisão e a brincadeira: aproximações e distanciamentos .....	128
6.4 O PAPEL DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTIS NA BRINCADEIRA E NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL .....	134
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Toda e qualquer pesquisa surge de uma pergunta, uma indagação, um questionamento. Com esta não seria diferente, razão pela qual iniciamos a exposição discorrendo sobre o seu surgimento.

Ainda no curso de graduação de psicologia, tivemos contato com alguns textos sobre a mídia e sua influência na produção das subjetividades, por meio da transmissão de valores, crenças e ideais aos seus expectadores, leitores ou ouvintes. Estes textos em sua crítica supunham a alienação destes sujeitos frente aos conteúdos transmitidos pela mídia, uma vez que não lhes restaria escolha diante do material transmitido, que ao ser apropriado produziria e reproduziria a sua subjetividade. Algumas citações foram marcantes, como a que segue:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que muitas pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. (KELLNER, 2001, p. 9).

Diante disso, vieram os questionamentos referentes aos efeitos desse processo na infância, já que há vários programas na mídia, especialmente na mídia televisiva, voltados para o público infantil e é neste período da vida que o indivíduo apreende parte do universo humano que o cerca para nele poder viver. Fazendo um recorte das mídias apresentadas pelo autor acima, nos perguntamos, a princípio: qual a influência da mídia televisiva infantil nos seus telespectadores? Quais os conteúdos ela está transmitindo? Há outra opção para este telespectador, a não ser a apropriação desses conteúdos?

Estas questões ainda hoje se fazem presentes e a intenção desta pesquisa é justamente discorrer sobre este tema, embora a partir de outro ponto de vista, ou melhor, a partir de uma nova problematização. Assim, a questão norteadora de nossa pesquisa consiste hoje em interrogar qual é o papel dos programas televisivos

infantis na brincadeira da criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento do psiquismo infantil. Assistir e interagir com os programas infantis faz parte do brincar infantil, isto é, reproduz os traços essenciais e exerce a mesma função desta atividade? Ou, apesar de exercer influência no desenvolvimento, o assistir televisão não pode ser considerado como uma brincadeira, ou seja, uma atividade principal? Deste modo, qual seria seu papel? O objetivo deste estudo caracteriza-se, portanto, em investigar qual é o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e deste modo no desenvolvimento do psiquismo. Como objetivo específico, nos propomos a refletir sobre as aproximações e distanciamentos da atividade de assistir aos programas infantis com a atividade de brincar.

Para refletir sobre tal questionamento, se faz necessário um corpo teórico que caracterize o desenvolvimento humano, a infância, e a brincadeira nesta fase da vida. Neste sentido, recorreremos a Psicologia Histórico-Cultural como base para estas discussões.

A Psicologia Histórico-Cultural tem suas origens na Rússia e seu surgimento diretamente vinculado às questões políticas da época. Segundo Marta Shuare (1990), o processo iniciado naquele país em 1917 deu início a uma nova organização social e política, propiciando uma atmosfera favorável para o desenvolvimento das ciências humanas, inclusive, da Psicologia. Citando Simornov (s/d), a autora afirma que a ciência psicológica da jovem Rússia soviética deu seus primeiros passos na investigação de questões eminentemente práticas. A necessidade de resolver tarefas práticas tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais, direcionando esta ciência não só para a verificação de suas teorias em situações da realidade, opondo-se à prática laboratorial frequente na época, mas também para dar respostas aos problemas vitais da sociedade.

Para a autora, uma das características principais da psicologia soviética – e que compartilhamos neste trabalho – é que desde o seu início é uma ciência que se embasa em uma filosofia, que determina o marco metodológico por meio do qual deve desenvolver sua investigação científica – o materialismo histórico e dialético. Essa tentativa de fundar uma psicologia com base no materialismo histórico e dialético apresentou uma série de dificuldades em função de erros metodológicos, que consistiram na aplicação mecânica de algumas das teses do materialismo dialético, da compreensão superficial desta filosofia e do desconhecimento da importância do materialismo histórico para a psicologia. É a Lev Semionovich

Vigotski que a autora concede o mérito de ser o primeiro a aplicar com sucesso o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica, provocando uma verdadeira revolução na psicologia<sup>1</sup> (SHUARE, 1990).

Shuare (1990) propõe que, no conjunto da obra de Vigotski, é o conceito de historicidade que organiza e gera todos os demais, sendo então o tempo “o vetor que define a essência da psique” (SHUARE, 1990, p. 59). Esse tempo refere-se à história, tanto a individual quanto a social, ao desenvolvimento da sociedade e da atividade produtiva/transformadora dos homens. Esta concepção suscita outras: considerando a questão histórica e social, os fenômenos psíquicos têm sua origem no social; assim não são dados de uma só vez, mas estão em desenvolvimento. Outra característica é a concepção do caráter mediatizado da psique humana, a saber, os fenômenos psíquicos humanos são produtos da interação do homem com o mundo; interação esta que é mediada pelos objetos (materiais e simbólicos) criados pelo próprio homem.

Na psicologia, esta proposta representou a possibilidade de estudar os fenômenos psicológicos como resultado do processo de constituição social do indivíduo, entendendo o sujeito e a subjetividade como produções históricas na relação dialética com a realidade objetiva. Assim, nessa perspectiva, o homem é determinado pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, é determinante dessa realidade por meio da sua ação coletiva (GONÇALVES, 2002).

Deste modo, a formação do homem não pode ser concebida como desvinculada da realidade social e histórica. Esta característica torna-se evidente quando enfocamos a temática da formação do indivíduo e constatamos que a mola propulsora para o desenvolvimento psíquico é a dinâmica entre objetivação e apropriação dos produtos materiais e simbólicos resultantes da atividade do homem.

A apropriação é o processo no qual o homem, por meio da sua atividade, toma para si os traços essenciais encarnados nos objetos e fenômenos produzidos por outros homens, ao longo da história. Os objetos da apropriação são as produções humanas materiais e simbólicas, ou seja, as objetivações humanas.

---

<sup>1</sup> Vigotski reuniu ao seu redor ao longo de sua breve vida acadêmica, interrompida por sua morte prematura, um conjunto de renomados estudiosos e pesquisadores soviéticos, especialmente A. R. Luria, A. N. Leontiev, além de outros nomes importantes da psicologia soviética como D. Elkonin, P. Galperin, A. Zaporózhets, dentre outros. Esse grupo ficou também conhecido como Escola de Vigotski.

Destacamos que a principal característica do processo de apropriação é criar aptidões e funções psíquicas novas no homem (LEONTIEV, 2004).

Duarte (1993), baseado em Leontiev, expõe que as produções humanas estão postas objetivamente na sociedade, porém, para que um indivíduo, seja ele criança ou adulto, entre em contato e se aproprie destas produções, é necessário fazê-lo mediado, direta ou indiretamente, por outros homens. Ou seja, é por meio das relações com os outros indivíduos que as apropriações se realizam. Assim, já que o indivíduo se forma a partir da dinâmica entre os processos de objetivação e apropriação, e considerando que este processo ocorre na relação com outros indivíduos, Duarte (1993) enfatiza que a formação humana é sempre e necessariamente um processo educativo, inclusive quando este processo se dá de forma espontânea e não intencional.

Entretanto, Leontiev (2004) aponta que as objetivações não são transmitidas de uma só vez para a criança assim que ela vem ao mundo. O autor propõe que o mundo se abre para a criança, e mesmo para os adultos, apenas gradativamente. Ressalta-se que em cada fase dessa vida diferentes atividades caracterizam, de forma dominante, a dinâmica entre os processos de apropriação-objetivação. Assim, Leontiev (1988b) propõe o conceito de atividade principal (ou atividade dominante), definido como a atividade da qual dependem as mudanças psicológicas mais importantes do desenvolvimento, observadas dentro de cada período deste. Ou seja, dentro de determinado período, por mais que ocorram outras atividades importantes, é a atividade principal que vai governar as principais mudanças psíquicas.

Elkonin (1969a; 1969c) valida a afirmação de Leontiev e, tomando por base suas próprias pesquisas e as construções teóricas realizadas por Vigotski e seguidores, teoriza sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Para ele, um conjunto de atividades, cada qual em um dado período, determinam o desenvolvimento nas diferentes etapas da vida. Estas atividades enfocam dois aspectos: ora se direcionam para a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas, ora para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos.

Uma das atividades destacada pelo autor, como sendo a atividade principal no desenvolvimento psíquico infantil, é a brincadeira. Para ele, o jogo e a



brincadeira<sup>2</sup> norteiam o desenvolvimento da criança dos três aos sete anos. Neste momento retomamos a nossa inquietação inicial, sobre o papel dos programas televisivos infantis no desenvolvimento da criança. Portanto, se compreendemos que a brincadeira é a atividade central para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, qual seria o papel destes programas na brincadeira? Para elucidar o porquê de nossa inquietação sobre esta temática, é importante ressaltar alguns aspectos sobre a mídia televisiva nos dias atuais.

Ao nos questionarmos sobre o processo educativo e o papel da mídia no desenvolvimento psíquico da criança, nos deparamos com um fato inegável para os estudiosos da área<sup>3</sup>: a televisão é educativa, no sentido lato do termo, na medida em que traz para dentro das casas de seus telespectadores, em forma de imagens e sons, aspectos da cultura humana, isto é, conteúdos que são produzidos pelos homens e que norteiam a sua vida (ideias, valores, costumes, linguagem, instrumentos, utensílios, entre outros), Assim, Fragoso (2000) aponta que para alguns pesquisadores o fato de a televisão ter se generalizado, estando presente em boa parte dos lares do país, já torna este equipamento importante e influente na maneira das pessoas compreenderem e interpretar o mundo.

As reflexões e análises sobre o papel da mídia nas sociedades contemporâneas apresentam-se sob variadas tendências, indo da mais acrítica

---

<sup>2</sup> Lazaretti (2008) aponta que a diferenciação dos termos brincadeira e jogo não é uma tarefa fácil. Ao discutir os conceitos de jogo protagonizado e jogo de papéis, presentes no livro *Psicologia do Jogo*, de Elkonin (1998), a autora aponta que diretamente do russo o termo é *Rolevoii Igri*, que literalmente significa Jogo de Papéis. Conforme uma nota dos tradutores do texto de Vigotski (2008, p. 27), “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, a palavra *igra*, em russo, é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo. Para Lazaretti (2008), o estudo de Elkonin pautou-se sobre a psicologia da brincadeira, já que, a palavra *igra* pode significar jogo, brincadeira ou brincar. Outra argumentação retomada pela autora é que Leontiev (1988a) aponta que a brincadeira é caracterizada por seu alvo residir não no resultado da ação, mas no próprio processo, pressuposto este compartilhado por Elkonin. Já no jogo, o alvo encontra-se no resultado da ação, ou seja, é uma atividade que envolve resultado e a competição, sendo dotada de regras explícitas e determinadas. Porém, em relação ao Jogo de Papéis, a autora salienta que esta seria uma atividade de reprodução de papéis sociais nas brincadeiras que contém regras implícitas, determinadas socialmente. Com base nos estudos de Elkonin (1998), ela conclui que esta é, portanto, uma atividade em que seu objetivo se encontra no processo e conteúdo e não no resultado e competição, caracterizando-se também como uma brincadeira. Neste trabalho utilizaremos os termos constantes nos textos originais, consultados nesta pesquisa. Todavia, por meio desta ressalva, afirmamos nossa concordância com a autora, bem como o entendimento que, embora apresentando especificidades importantes do ponto de vista psicológico, brincadeira, jogos e jogos de papeis são variações de uma mesma atividade principal.

<sup>3</sup> ROMÃO (2005); PONTES (2005); DUARTE; LEITE; MIGLIORA (2006); MAGALHÃES (2003); PEREIRA (2011).

aceitação da televisão<sup>4</sup> até a crítica mais contundente, que aponta a alienação e reprodução das situações de dominação que a televisão promove (GUIMARÃES, 2000).

Furtado (2002) comenta que os meios de comunicação de massa bem como as agências socializadoras – família, escola, igreja – e agências controladoras – o Estado – são responsáveis pela difusão e manutenção de uma série de valores e crenças que instituem formas de controle e autocontrole.

Palangana (2002) afirma que os meios de comunicação de massa se encarregam da tarefa de transmitir os valores, a formação e os comportamentos necessários para a manutenção e reprodução da sociedade da qual estes meios fazem parte, no nosso caso, a sociedade capitalista.

Segundo Guimarães (2000), alguns críticos considerariam que a produção televisiva é “vazia, sem conteúdo, repleta de mecanismos ideológicos”. Segundo esses críticos, a televisão não ofereceria nenhuma contribuição para a educação. Assim, tampouco contribuiria para o desenvolvimento. Esta afirmação contradiz o modo como compreendemos a televisão, pois como já comentamos, concordamos que a televisão adentra as casas dos telespectadores, colocando-os em contato com conteúdos humanos, ou seja, conteúdos produzidos pelo homem e que norteiam sua vida. Neste sentido, admitimos que a televisão não é neutra ou vazia de conteúdo.

Outros autores, como Duarte, Migliora, Leite (2006) e Magalhães (2003) acreditam que, mesmo que a televisão tenha influência nos dias de hoje, o telespectador é ativo nesta relação, não somente ao ligar/desligar o televisor, mas ao refletir sobre os conteúdos recebidos.

É significativa a difusão da televisão em nossa sociedade, bem como o tempo investido pelas crianças à sua frente. Para explicitar esta difusão, faremos um retorno histórico sobre o surgimento da televisão e apresentaremos alguns dados de pesquisas sobre a audiência das crianças nos dias de hoje aos programas televisivos.

Os primeiros aparelhos televisivos e redes de transmissão televisiva datam do século XX: na Inglaterra o início do uso se deu em 1925, nos Estados Unidos em 1940 e no Brasil em 1950 (ROMÃO, 2005). Alguns anos depois da televisão ser

---

<sup>4</sup> A seguir também denominada pela abreviatura TV.

implantada no Brasil, iniciou-se a transmissão de programas voltados para as crianças.

Atualmente, os canais da rede aberta que transmitem programação voltada para as crianças são o SBT<sup>5</sup> (Sistema Brasileiro de Televisão), Band<sup>6</sup>, TV Globo<sup>7</sup> e Rede TV!<sup>8</sup>. A Rede Record não tem programação voltada para as crianças. Os programas transmitidos são seriados nacionais ou importados, desenhos animados e programas com apresentadores. Hoje em dia, os programas infantis ocupam entre 10 a 14% do total da programação, considerando a programação local e nacional (FGV/ABERT *apud* ANCINE, 2010).

Sobre a audiência da televisão pelas famílias brasileiras Fragoso (2000) afirma que, segundo o IBGE/2000, em 93% dos lares das áreas urbanas do Brasil há pelo menos um aparelho de televisão, e quando consideramos também as áreas rurais a televisão está presente em 87% dos lares. Já o Conselho Federal de Psicologia (2009) aponta que mais de 98% dos lares brasileiros tem acesso ao rádio e à tevê. Por outro lado, Canela (2009) afirma que 91% dos jovens brasileiros assistem TV durante a semana e 87% nos finais de semana. As crianças passam pelo menos três horas por dia assistindo televisão. Esta é a realidade de mais da metade de crianças e jovens do país, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos e divulgada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) (2004).

---

<sup>5</sup> No site da emissora constam como os seguintes programas infantis: *Carrossel Animado* (de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 9h30 – algumas emissoras locais interrompem o programa às 8h para transmissão da programação local); *Bom Dia & Cia* (de segunda a sexta-feira, das 9h30 às 12h45); e *Sábado Animado* (sábado das 7h às 12h45). Disponível em: <<http://www.sbt.com.br/clubinhosbt>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012. A emissora também veicula outros programas para crianças, como novelas e seriados.

<sup>6</sup> No site da emissora constam os seguintes programas destinados às crianças: *Band Kids* (de segunda a sexta-feira, às 9h15); *Power Rangers* (de segunda a sexta-feira, às 14h35); também contam como parte da programação os seguintes seriados: *Kenal & Kel*; *Danny Phantom* e *True Jackson*. O desenho *Angelo*, exibido no *Band Kids*, também vai ao ar nos sábados a partir das 9h15. Disponível em: <<http://blogs.band.com.br/kids>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

<sup>7</sup> No site da emissora contam os programas: *Aventuras do Didi*, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *TV Globinho* (vai ao ar aos sábados a partir das 8h35, consiste na apresentação de desenhos animados); *Turma da Mônica* (não há informações sobre dia e horário de transmissão). Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

<sup>8</sup> A Rede TV! transmite de segunda a sexta-feira o *TV Kids*, a partir das 10h30. Sob este título são transmitidos três desenhos animados. Disponível em: <<http://www.redetv.com.br/tvkids>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

Outra pesquisa neste sentido foi citada por Pereira (2011), que ressalta que, segundo o IBOPE, as crianças de 4 a 11 anos das chamadas classes A, B e C<sup>9</sup> passam, em média, 4 horas e 54 minutos por dia assistindo tevê, e que nas áreas de maior vulnerabilidade social este tempo pode chegar a 9 horas diárias diante da tela. Este fato surpreende, pois supera o dobro do horário que muitas crianças passam na escola.

O Portal aprendiz (2005) divulgou os resultados da pesquisa realizada pela *Eurodata TV Worldwide*<sup>10</sup>, na qual se comparou o tempo que as crianças investem assistindo tevê nos seguintes países: Brasil, Estados Unidos, Indonésia, Itália, África do Sul, Espanha, Reino Unido, França e Alemanha. As crianças brasileiras ficaram no topo da lista, pois, segundo os resultados obtidos, elas passam 3 horas e 31 minutos assistindo televisão, seguida pelos Estados Unidos, com 3 horas e 16 minutos. Na Alemanha, por exemplo, as crianças não ficam mais de uma hora e meia em frente à televisão, apesar de 95% dos lares terem acesso à TV a cabo e a uma ampla oferta de canais gratuitos.

Segundo o relato de algumas crianças, na pesquisa realizada por Duarte, Migliora e Alegria (s/d), todo este tempo despendido para a televisão pode ser resultado da falta de opções de lazer e diversão. Os autores apontam que algumas crianças justificam o tempo “em frente à telinha”, pois não tem outra coisa para fazer ou que assistem tevê para “passar o tempo”. Por outro lado, Pereira (2011) afirma, embasada numa pesquisa do Datafolha (2010), que a televisão é a forma preferida de entretenimento das crianças, superando as brincadeiras e mesmo atividades como andar de bicicleta.

Independente das discrepâncias encontradas nos resultados, todos afirmam que o tempo investido pela criança brasileira ao assistir tevê supera 3 horas diárias. Vale ressaltar também que há vários programas voltados para as crianças, seja na TV aberta ou em canais especificamente infantis da TV por assinatura: filmes, desenhos, programas de auditório, seriados, entre outros. Também devemos ressaltar que as crianças estão assistindo programas voltados para adultos como

---

<sup>9</sup> Classe A: renda mensal acima de R\$ 6.329,00; Classe B: renda mensal de R\$ 4.854,00 a R\$ 6.329,00; Classe C: renda mensal de R\$ 1.126,00 a R\$ 4.854,00; Classe D: renda mensal de R\$ 705,00 a R\$ 1.126,00; Classe E: de R\$ 0,00 a de R\$ 705,00. Informações obtidas no site do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/duvidas>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

<sup>10</sup> Organização não governamental da França.

novelas e telejornais (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006). Há ainda, em veiculação na mídia, a publicidade dirigida às crianças. Todo este conteúdo, como já ressaltamos, transmite aspectos culturais que norteiam a vida dos homens.

Especificamente sobre a relação entre mídia televisiva e brincadeira, questão central neste estudo, Friedmann (2011) afirma que na sociedade contemporânea a televisão e a internet vêm influenciando os modos de brincar das crianças. Nas palavras da autora:

Nas cidades, as brincadeiras têm algumas particularidades: são limitadas aos espaços internos das casas, ao recreio das escolas, às brinquedotecas e aos condomínios e clubes. Raramente acontecem na rua, seja pela falta de espaço, seja pela falta de segurança. *Elas são influenciadas por conteúdos 'multiculturais', incluindo toda a cultura local e global a que têm acesso por meio da mídia, tevê, rádio, arte, publicidade, revistas, mercado e internet.* (FRIEDMANN, 2011, p. 21, grifo nosso).

Neste cenário, não é raro também constataremos crianças pequenas, menores de um ano de idade, diante da televisão. Conforme pode-se observar algumas crianças desta idade já fixam sua atenção na televisão (como por exemplo, hoje em dia, em vídeos da *Xuxa*, *Patati Patatá* ou *Galinha Pintadinha*). E, com idade um pouco mais avançada, quando conseguem se expressar, solicitam aos pais ou cuidadores que tal vídeo seja transmitido novamente.

Existem alguns fatores que acreditamos poder diferenciar os efeitos gerados na criança pela grande exposição à televisão: o programa é educativo ou comercial? Por quanto tempo a criança assiste tevê? A quais programas tem acesso? Há ou não a mediação do adulto durante ou depois desta atividade, auxiliando a criança a perceber de forma crítica determinados conteúdos? Tudo isto pode fornecer impactos diferentes sobre o desenvolvimento psíquico. Ressaltamos que todas as questões aqui levantadas merecem atenção, contudo o foco central deste estudo, como já dissemos, é o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira das crianças.

Outro fator impulsionador deste estudo é a precariedade de pesquisas na área. Ao realizarmos o levantamento e as revisões bibliográficas sobre o tema em questão, constatamos a escassez de pesquisas sob a perspectiva aqui adotada, qual seja, a Psicologia Histórico-Cultural.

Encontramos sim, vários trabalhos realizados, porém com abordagens teórico-metodológicas distintas. Podemos citar os trabalhos dos seguintes grupos:

Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM) – ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio; estudos realizados pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI); pesquisas desenvolvidas pela ANDI em parceria com o Instituto Ayrton Senna; pesquisas da Pós-graduação em Psicologia Clínica – PUC-Rio; Grupo de Pesquisa Infância, Mídia, Educação (GPIME) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Laboratório de Pesquisa em Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC) do Núcleo de Comunicação e Educação e da Revista Comunicação e Artes da USP; Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará; Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essas pesquisas citadas tornam evidente que a discussão “mídia e infância” é de interesse de um grupo diverso de profissionais: psicólogos, educadores, profissionais da comunicação. Por outro lado, considere-se a presença massiva dos meios de comunicação na contemporaneidade, como demonstramos, o que torna necessário pesquisá-los para compreendermos o seu efeito na constituição subjetiva dos indivíduos.

É neste sentido que Bock (2009) afirma:

Sabemos [nós], psicólogos em geral, que trabalham ou não com esse tema, o quanto os meios de comunicação têm uma presença forte, intensa, na vida de nossas crianças, jovens, adultos, idosos. Sabemos, portanto, o quanto é importante pensarmos sobre a questão da comunicação quando falamos, estudamos e passamos a compreender a construção da subjetividade. Essa relação subjetividade e mídia está estabelecida, e os psicólogos, sendo profissionais da subjetividade, têm-na estudado, mas pouco. (BOCK, 2009 p. 19).

Assim, dada a carência de trabalhos que discutam a mídia e os programas infantis sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, nos propomos nessa pesquisa a realizar uma investigação teórico-conceitual, abordando o problema a partir dos estudos de autores consagrados, como Alexis Leontiev e Lev Semionovich Vigotski e Daniil B. Elkonin, além de estudiosos da área<sup>11</sup>, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico infantil.

Para tanto, será realizada, inicialmente, uma revisão sobre os fundamentos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Num segundo momento, abordaremos os fundamentos teóricos da formação do indivíduo. Posteriormente,

---

<sup>11</sup> Mukhina (1995); Rossler (2006); Facci (2004), entre outros.

discorreremos o desenvolvimento psíquico humano e, a seguir, a importância da brincadeira na idade pré-escolar como atividade principal, ou seja, fomentadora e organizadora do desenvolvimento psíquico nesta fase. Por último, analisaremos os aspectos que caracterizam a atividade de assistir televisão, em especial, os programas infantis, bem como o seu papel na brincadeira.

## 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A presente pesquisa tem como fundamentação metodológica o Materialismo Histórico e Dialético, proposto por Karl Marx e Friedrich Engels. Neste sentido, se faz necessário apontar as principais características deste método, as quais adotamos nesse estudo.

Em primeiro lugar, compreendemos que o método envolve uma concepção de mundo, de homem, bem como de conhecimento. Assim, de acordo com Gonçalves (2005), uma explanação sobre método deve considerar determinados aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

No prefácio da primeira edição da obra “O Capital” há a exposição por Marx (2010) do seu objeto de pesquisa: o modo de produção capitalista e as relações de produção e circulação. Para tal, toma a Inglaterra como campo para ilustrar sua explanação teórica, já que, segundo Marx (2010), este era o país mais desenvolvido neste campo de produção em sua época. O autor relata que não utilizará instrumentos na sua análise, mas sim se servirá da capacidade de abstração. Carone (2001) observa que embora o objeto da obra de Marx seja o capitalismo inglês, o objetivo da obra vai além deste universo da pesquisa, pois se trata de compreender teoricamente

O que é o capital e não o capitalismo inglês do século passado. Ou melhor *um é o*, na medida em que se realiza uma leitura essencial do que é o capital através de uma de suas concreções históricas. O capitalismo inglês, na sua singularidade, materializa as características universais do regime de produção capitalista, ou seja, suas leis. (CARONE, 2001, p. 22, grifos da autora).

Neste pequeno texto já verificamos alguns aspectos do método e da teoria de Marx, como a determinação do desenvolvimento histórico, caracterizado pelo autor como “o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que a levam a seu próprio grau de desenvolvimento” (MARX, 1978, p. 120). Isso não quer dizer que as demais formas aparecem sem modificação. Segundo o autor, elas podem ser “desenvolvidas, atrofiadas, caricaturadas, mas sempre essencialmente distintas” (MARX, 1978, p. 120). A determinação das condições históricas se torna mais evidente quando, ao final do texto, o autor relata que sua concepção do



desenvolvimento da formação econômico-social se embasa no processo histórico-natural.

Outra característica importante do método de Marx exposta no referido prefácio é o método com o qual o autor vai analisar seu objeto: por meio da abstração, ou seja, esta é a maneira de proceder do pensamento para se apropriar da realidade, do concreto, dos fenômenos do mundo.

Segundo Germer (2003), Marx não redigiu um texto em que explicitasse seu método “de modo completo e inequívoco” (GERMER 2003, p. 2). Contudo, escreveu diversos textos de natureza filosófica e metodológica no início de sua atividade, expondo claramente os princípios sobre os quais alicerçou toda sua obra nos anos seguintes. Ao analisar os textos metodológicos iniciais de Marx, Germer (2003, p. 2) afirma que “estes textos, tomados em conjunto, parecem fornecer uma exposição bastante completa dos aspectos essenciais do seu método”.

Neste mesmo sentido, Prado Júnior (2001) expõe que Marx não desenvolveu sistematicamente seu método, limitando-se a aplicá-lo. Porém a maneira

[...] como dele se utiliza na análise a que procede o capitalismo, e a sua teoria econômica daí resultante, constituem o exemplo máximo e fornece os elementos mais que suficientes para traçar, pelo menos em suas linhas gerais e fundamentais, aquilo em que essencialmente consistem seus procedimentos metodológicos. (PRADO JÚNIOR, 2001, p. 4-5).

Para Prado Júnior (2001), o método dialético materialista foi certamente a grande contribuição de Marx. Assim, os procedimentos metodológicos adotados por ele são a base para a construção de normas para a elaboração do conhecimento, ou seja,

Tal maneira [de aplicação do método por Marx] nos proporciona também a base necessária donde se há de partir para a sistematização teórica daqueles procedimentos, o que nos dará, a par de uma teoria marxista do conhecimento – que vem a ser a dialética materialista. (PRADO JÚNIOR, 2001, p. 5).

Ainda segundo Prado Júnior (2001), o traço essencial da teoria marxista é o modo como Marx propõe a condução do pensamento na elaboração dos seus trabalhos. Para ele o conhecimento resulta da construção efetuada pelo pensamento, consistindo numa representação mental da realidade. Proposta que difere muito do pensamento filosófico clássico, que concebe a elaboração do conhecimento como a apreensão de algo exterior ao intelecto e preexistente a ele, e

que ao ser apreendido se faz conhecimento. Este modo de compreender o conhecimento é caracterizado por Prado Júnior (2001) como reprodução e cópia de algo que está presente na realidade exterior ao pensamento, ou seja, independente da elaboração do próprio pensamento.

Marx e Engels (1977) esclarecem que na produção da sua teoria,

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX E ENGELS, 1977, p. 37).

Assim, acrescentam que é justamente ali onde termina a especulação que começa a ciência real: a explanação da atividade e do processo prático de desenvolvimento dos homens.

Deste modo, Prado Júnior (2001) aponta que, caso tivesse desenvolvido uma concepção acerca do conhecimento, Marx teria expressado que o traço fundamental da sua teoria é a natureza construtiva do conhecimento, no sentido que o conhecimento resulta de uma construção efetuada pelo pensamento e suas operações, construção esta embasada e verificada empiricamente.

Conforme Marx e Engels expõem,

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida material, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. (MARX E ENGELS, 1977, p. 26).

Torna-se evidente, por meio destas passagens, a oposição entre a concepção materialista adotada por Marx e Engels, que concebe o mundo como naturalmente material e anterior à consciência, e a concepção idealista vigente na época e que alcançou seu auge na filosofia de Hegel, a qual postula que as ideias têm precedência sobre a realidade material (GERMER, 2003).

Marx e Engels (1977) afirmam que ao observarmos a história da humanidade constatamos que desde o início há uma conexão material entre os homens, condicionada pelas suas necessidades e modos de produção, mesmo que estes modos se alterem e tomem novas formas. Assim, afirmam que “a ‘história da

humanidade' deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas". (MARX E ENGELS, 1977, p. 42).

Explanaremos o porquê. Para os autores, o primeiro pressuposto de toda a história humana é a existência de indivíduos humanos vivos e a produção de seus meios de vida, ou seja, o primeiro fato a considerar é o modo de relação destes indivíduos com a natureza, visando à satisfação de suas necessidades e, deste modo, à manutenção da vida.

Engels (2006) relata que Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana:

[...] o simples fato, escondido sobre crescente manto ideológico, de que os homens reclamam antes de tudo comida, bebida, moradia e vestuário, antes de poderem praticar a política, ciência, arte, religião, etc.; que portanto a produção imediata de víveres e com isso o correspondente estágio econômico de um povo ou de uma época constitui o fundamento a partir do qual as instituições políticas, as instituições jurídicas, a arte e mesmo as noções religiosas do povo em questão se desenvolvem, na ordem em elas devem ser explicadas. (ENGELS, 2006, p. 1-2).

Neste sentido, a diferenciação dos homens e animais se inicia tão logo estes indivíduos começam a produzir seus meios de vida e, ao fazê-lo, produzem sua vida material. Ao falarmos em produção nos referimos a uma forma determinada de atividade, a saber, o trabalho. Engels (2004) afirma que, apesar dos economistas definirem o trabalho como a fonte de toda riqueza, ele é muito mais do que isso. O trabalho, para o autor, é a condição fundamental de toda a vida humana "e em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem." (ENGELS, 2004, p. 1). Foi por meio da produção de seus meios de vida, ou seja, pelo trabalho, que o homem foi se diferenciando dos animais. Ao se relacionar com a natureza, tentando dominá-la e alterá-la para alcançar a satisfação de suas necessidades, o homem alterou as características do seu corpo, adquirindo pouco a pouco habilidades e capacidades que não possuía anteriormente.

Assim, Marx e Engels (1977) apontam que

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX E ENGELS, 1977, p. 27-28, grifos do autor).

Segundo os autores, inicialmente essa produção aparece com o aumento da população, a qual pressupõe um maior intercâmbio material e espiritual entre os

indivíduos e os grupos. De forma sucinta, eles afirmam que no princípio do curso do desenvolvimento da humanidade, a necessidade do homem de estabelecer relações com os indivíduos a sua volta é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade. Assim, expõem que

Este começo é tão animal quanto a própria vida social nesta fase: trata-se de simples consciência gregária e o homem se distingue do carneiro unicamente pelo fato de que nele sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é consciente. (MARX E ENGELS, 1977, p. 44).

O desenvolvimento e aperfeiçoamento desta consciência surgiu em função das consequências do aumento populacional: o aumento das necessidades e o crescimento da produtividade. Com isto também se desenvolve a divisão do trabalho, ocorrida em virtude de disposições naturais, como, por exemplo, o vigor físico, as necessidades, e até mesmo o acaso (MARX E ENGELS, 1977).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1977) analisam a sucessão de diferentes modos de produção e a consequente mudança nos modos de pensar do homem. Também afirmam que a cada nova força produtiva decorre um novo estabelecimento da divisão do trabalho que representa também diferentes formas de propriedade, ou seja, “cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.” (MARX E ENGELS, 1977. p. 29). É neste sentido que os autores afirmam, como mencionamos acima, que a história da humanidade deve ser estudada em relação com a história da indústria e das trocas, já que em cada uma das fases históricas encontram-se resultados materiais,

[...] uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. (MARX E ENGELS, 1977. p. 56).

Germer (2003) também apresenta uma discussão sobre os modos de produção e sua relação com os modos de pensar do homem e aponta que “a evolução das ideias deve ser concebida como reflexo da evolução nas relações do ser humano com a natureza e a sociedade” (GERMER, 2003, p. 14). Como consequência, a história das ideias deve ser sempre pensada em relação com a história da prática humana, do contrário, fica destituída de sentido.

A produção de ideias e da própria consciência está, de início, diretamente ligada à produção material dos indivíduos e ao intercâmbio material realizado por eles. Ao realizarem sua produção material transformam também seu modo de pensar e os produtos do seu pensar, afinal,

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978b, p. 130).

No início da história da atividade produtiva a produção apresentava um caráter produtivo elementar, era realizada em pequenos grupos humanos e não havia a diferenciação entre apropriação individual ou coletiva da propriedade. Germer (2003) nos expõe de maneira sucinta que, quando a divisão do trabalho se especializou, por meio de famílias ou grupos que desenvolviam a mesma atividade, ou seja, em ramos de produção específicos, separaram-se agricultura e pecuária, cidade e campo, produção e consumo.

Este modo de produção faz surgir uma mediação entre a apropriação individual da produção e a distribuição do produto por meio da apropriação coletiva. Deste modo inicia-se a limitação da propriedade e como consequência a cisão da sociedade em duas classes: proprietária e não proprietária. Surge, portanto, a época histórica das sociedades baseadas na propriedade privada dos meios de produção (MARX E ENGELS, 1977; GERMER, 2003). Nas palavras de Marx e Engels (1977), constatamos que quando se dá a divisão do trabalho, que repousa

[...] na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a *distribuição*, e com efeito a distribuição *desigual*, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos. (MARX E ENGELS, 1977, p. 46, grifos do autor).

Este modo de produzir tem as seguintes consequências: com a instituição da privação da propriedade para alguns grupos, estes passam a explorar o trabalho alheio, originando a ruptura da sociedade em uma parte dominada e outra dominante (GERMER, 2003). Do mesmo modo, surge a diferença entre os interesses do indivíduo ou da família e os interesses coletivos (MARX E ENGELS, 1977).

Em decorrência, há alterações decisivas sobre o processo de elaboração de ideias. Esta cisão nos remete a ideia de que a produtividade do trabalho adquire um

nível no qual o trabalho do produtor direto reproduz não só sua própria vida, mas a da classe proprietária, de modo que o proprietário não necessita mais trabalhar na produção, já que usufrui do trabalho alheio, “isto permite que a divisão do trabalho se estenda às duas partes em que se divide a atividade prática, isto é, as práticas material e intelectual tornam-se funções de indivíduos diferentes” (GERMER, 2003, p. 12). De forma mais precisa, podemos afirmar que a prática intelectual torna-se função de uma parte da classe proprietária, ou seja, “a elaboração teórica torna-se função exclusiva de uma das partes em que a sociedade está cindida” (GERMER, 2003, p. 12).

Germer (2003) nos expõe que

Assim, a privação da propriedade de uma parte da sociedade, a exploração do trabalho alheio, etc., que representam relações sociais objetivas condicionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, expressam-se como idéias que conformam a consciência social, mas produzidas por integrantes de uma classe específica, a classe dominante. (GERMER, 2003, p. 12).

Temos como consequência que a classe que domina a produção e distribuição dos meios materiais também é a classe que domina a produção e distribuição das ideias, ou seja, “as idéias da classe dominante são, em cada época as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante.” (MARX E ENGELS, 1977, p. 72, grifos do autor).

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época. (MARX E ENGELS, 1977, p. 72).

Vale destacar que as ideias que expressam a dominação não surgem antes da própria dominação, bem como não geram a dominação, mas sim que a existência objetiva da dominação, determinada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, dá origem às ideias que expressam a dominação de classes (GERMER, 2003).

Mas quais são estas ideias? Marx e Engels (1977) afirmam que nada mais são do que a expressão das relações materiais dominantes concebidas como ideias.

Neste mesmo sentido, Germer (2003, p. 13) afirma que “as idéias que expressam a dominação são elaboradas como justificação da dominação, originando as interpretações ideológicas próprias de cada época”. Deste modo, o autor descreve duas implicações: pode-se supor que as ideias dominantes de uma determinada época são independentes do domínio de classe vigente, e teorias são elaboradas para afirmar que as estruturas sociais e econômicas são produto das ideias dominantes e não o contrário.

Portanto,

As idéias ou teorias amplamente aceitas são concebidas, assim, como a fonte da qual brota a realidade, e responsabilizadas pelo que a realidade apresenta de bom ou mau. Isenta-se assim a realidade e especialmente a classe dominante do momento. (GERMER, 2003, p. 13).

Quanto mais a classe dominante precisar demonstrar seus interesses como sendo interesses de toda a sociedade, mais os conceitos dominantes de uma determinada época serão amplos e gerais (MARX E ENGELS, 1977).

No entanto, há a possibilidade destas ideias serem contestadas. Marx e Engels (1977) nos dizem que as ideias podem entrar em contradição com as relações sociais existentes, justamente pelo fato das relações sociais se encontrarem em contradição com as forças de produção existentes. Isto ocorre pois com a divisão do trabalho tem-se a possibilidade de que a atividade espiritual e a material caibam a indivíduos diferentes, “e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada.” (MARX E ENGELS, 1977, p. 45-46).

No prefácio de “Para a Crítica da Economia Política”, Marx (1978b) expõe que “de formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações [as relações de produção existentes] se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social”. (MARX, 1978b, p. 130).

A subversão total tem como elementos essenciais as forças produtivas existentes e a formação de uma massa revolucionária que se revolte contra as condições da sociedade e os modos de produção da vida. As novas ideias propõem uma alteração no regime de propriedade e dos meios de produção (MARX E ENGELS, 1977). Entretanto, Marx (1978b) aponta que

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e

novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo do seu devir. (MARX, 1978b, p. 130).

Por meio do exposto, torna-se claro quão relacionado com a história social está o ser humano individual, e quão complexa é a rede de relações que há entre a natureza, as forças de produção e este indivíduo. Marx (1977b, p. 13), nas Teses sobre Feuerbach, afirmou que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”.

Em síntese, devemos pensar a construção do conhecimento e das ideias considerando: que a essência humana é o conjunto de relações sociais, a primazia ontológica do real sobre as ideias e a noção de historicidade (como sendo a soma das forças de produção por meio da relação historicamente desenvolvida entre os homens e entre estes e a natureza e transmitida de geração em geração), bem como a capacidade humana de abstração. Ou seja, é a partir destes pressupostos que devemos considerar o processo de construção do conhecimento fundamentado no materialismo histórico-dialético.

Segundo esta perspectiva filosófico-metodológica, o processo de construção do conhecimento sobre uma determinada realidade, sobre determinado objeto, não se dá de forma imediata. Frente à realidade social ou natural, a atitude primordial do homem não é a de intuir ou analisar. A primeira vista, o homem age objetiva e praticamente, exercendo sua atividade com a natureza e os outros homens, visando determinados fins, inserido num conjunto de relações sociais. Martins (2007) comenta que para o materialismo histórico-dialético, os fenômenos empíricos que são primeiramente percebidos representam a superfície do fenômeno, mas não a sua essência. Para a autora, “o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores” (MARTINS, 2007, p. 10).

O homem, portanto, cria suas próprias representações das coisas ao captar os aspectos da realidade. Assim, a realidade “apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.” (KOSIK, 1976, p. 13-14). Assim, a



compreensão da realidade, da coisa em si, por meio da investigação sistemática e metódica, é precedida pela compreensão imediata da realidade.

Todavia, as representações imediatas são muitas vezes diferentes e até mesmo contraditórias ao fenômeno ou a ‘estrutura da coisa’. O que não impede o homem de orientar-se no mundo baseado nessas representações. Ao contrário, esta atividade de captar a realidade e, por vezes, atribuir representações diferentes da essência do fenômeno, esta “práxis utilitária imediata<sup>12</sup>” é que possibilita ao homem orientar-se no mundo, sem contudo permitir a compreensão real das coisas e da realidade. A práxis utilitária cria o pensamento comum que, para o autor, é o processo no qual

[...] são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias [...] a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (KOSIK, 1970, p. 19, grifo do autor).

Este conjunto de fenômenos da vida cotidiana, que são captados de forma singular, e as reproduções destes fenômenos na consciência dos homens, constituem o que Kosik (1976) denomina pseudoconcreticidade. Por sua vez, este mundo fenomênico ou mundo da pseudoconcreticidade tem suas próprias características. A saber, o mundo fenomênico não é algo independente da essência do fenômeno. A essência não é uma realidade de uma ordem distinta do fenômeno; ela é manifestada no fenômeno. Todavia, o é de modo inadequado, parcial ou apenas sob alguns aspectos. Assim, a essência se manifesta no fenômeno, porém, não de forma imediata; o fenômeno é o que se apresenta imediatamente e com mais frequência, ao contrário da essência (KOSIK, 1976).

No entanto, a estrutura própria do mundo da pseudoconcreticidade, que não capta a relação entre mundo fenomênico e essência, pode ser revelada e descrita. Para Kosik (1976),

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo

<sup>12</sup> A práxis utilitária imediata refere-se às atividades (ação e pensamento) orientadas por fins pragmáticos (conforme seu aspecto prático-útil, principalmente para o sujeito individual) e carente de uma reflexão consciente que faça a mediação entre esta atividade e seu objeto (daí ser imediata - sem mediação).

tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. (KOSIK, 1976, p. 16, grifo do autor).

A atitude primordial do homem que deseja investigar a essência do fenômeno ou a “coisa em si” é a de possuir a convicção de que existe esta essência, ou seja, de que, de fato, a estrutura da coisa pode ser revelada, que o mundo pode ser conhecido. Nas palavras do autor, “o homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da ‘coisa em si’”. (KOSIK, 1976, p. 17).

Portanto, fundamentados no materialismo histórico e dialético, tomamos como pressuposto em nossa pesquisa que a matéria é anterior à consciência, ou seja, partimos da primazia ontológica do real e do entendimento de que o processo de construção do conhecimento visa à apreensão pelo pensamento da essência dos fenômenos da realidade objetiva e material. Este processo foi caracterizado por Marx (1978) no Método da Economia Política como método científico correto, ou seja, aquele que verifica no concreto a síntese de múltiplas determinações e busca reproduzir, por meio das abstrações, o concreto no pensamento. O “método que consiste em elevar-se do abstrato *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”. (MARX, 1978, p. 117, grifos do autor).

Assim, para Kosik (1976) o processo de conhecimento se realiza por meio da passagem da pseudoconcreticidade para a concreticidade. Por meio da dialética, se realiza a decomposição do todo, separando do fenômeno a sua essência, o que é secundário do que é essencial. O secundário não é deixado de lado, afinal a dialética não exclui os contrários, mas por intermédio da decomposição do todo é revelado o caráter fenomênico ou secundário da essência da coisa.

Marx (1978) nos diz que este processo nos permite uma aproximação do concreto, livre de uma representação caótica do todo. Ele afirma que, em sua época, o método seguido pelos economistas para o estudo da Economia foi o seguinte:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidade e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. *Parece* que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva. No entanto, graças a uma

observação mais atenta, tomamos conhecimento de que *isto é falso*. (MARX, 1978, p. 116, grifo nosso).

Assim o autor nos demonstra que o concreto representa múltiplas determinações e não podemos estudar, por exemplo, a população, desprezando as classes que a compõe, o trabalho, o capital. O trajeto que ele nos propõe para a construção teórica é justamente o oposto. Se começássemos pela população, por meio de uma análise proporíamos conceitos e abstrações cada vez mais simples,

Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1978, p. 116).

Pasqualini (2010) aponta que outros autores também propõem a caracterização do processo de produção do conhecimento, porém, com termos diferentes dos utilizados por Kosik (1976). A autora comenta que o ponto de partida deste processo, para Kosik, é o *fenômeno*. Já para Marx é a *intuição*, para Davidov é o *empírico*, e para Ilyenkov a *contemplação*. De qualquer modo, está aí pressuposto que o processo de conhecimento deve destruir a aparente realidade das coisas, desvendando o mundo real: “[...] por traz da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por traz do movimento visível, o movimento real interno; por traz do fenômeno, a essência.” (KOSIK, 1976, p. 20). Ou seja, a dialética marxista afirma-se como um método crítico, na medida em que transforma o imediato em mediato, por meio de abstrações teóricas, negando as aparências sociais e as “ilusões ideológicas do concreto estudado” (CARONE, 2001, p. 29).

Assim, o método dialético não considera o mundo material como independente e originário, tampouco considera as representações e o pensamento comum – que é criado pela práxis cotidiana, captando o aspecto artificial das coisas – em seu aspecto imediato. A dialética os submete à análise para demonstrar que são fenômenos derivados e mediatos, produtos da prática social da humanidade (KOSIK, 1976).

Deste modo, afirmamos com Kosik (1976) que o mundo real é o mundo da práxis humana, em que os significados, relações e as coisas são considerados como produtos do homem social, em um mundo inserido no tempo histórico. A verdade, neste mundo real, não é imutável na consciência humana, tampouco está pronta e

acabada, mas pode ser repensada constantemente. Deste modo, entendemos que a verdade não é inatingível ou que quando é alcançada finda a possibilidade de uma nova reflexão, estando pronta para sempre. Acreditamos assim que a verdade se desenvolve.

Kosik (1976) ainda nos adverte que a destruição da pseudoconcreticidade é uma característica da dialética e faz um adendo: argumenta que no processo de explicação do mundo e dos fenômenos é necessário que esta explicação se coloque no terreno da práxis revolucionária. Assim, ele aponta que a destruição da concreticidade se efetua como crítica revolucionária da práxis da humanidade, por meio do pensamento dialético e considerando o processo ontogenético, já que a realização da verdade para cada homem é uma criação sua, particular, inserido num mundo sócio-histórico.

Outro ponto metodológico importante a se destacar nesse nosso estudo é que a produção do conhecimento, como reconstrução da realidade pelo pensamento, coloca em evidência o caráter ativo do conhecimento, já que o mais elementar conhecimento não se origina de qualquer percepção passiva, mas é derivado da atividade perceptiva. Neste processo, não realizamos a redução dos fenômenos a alguma de suas características internas, pois concebemos que o conhecimento do fenômeno depende do conhecimento das leis do movimento da coisa em si, ou seja, explicando a realidade com base na própria realidade, por meio de seus momentos e movimentos (KOSIK, 1976).

Assim, se desejamos apreender a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar a apreensão da imediata representação caótica do todo, devemos recorrer ao pensamento, que é o método da ascensão do abstrato ao concreto, como afirmou Marx (1978). Todavia, enfatizando que o ponto de partida deste exame deve coincidir com o resultado, mesmo que ao final, o nível de compreensão sobre tal objeto é mais amplo. Conforme Kosik (1976),

[...] o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal ao ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p. 36).

Este é o caminho que coincide com a compreensão da realidade. A totalidade é apreensível pelo homem, porém, de início como representação primária, originada das experiências e das suas opiniões. É possível conhecer esta realidade, mas para isso é necessário voltar a ela, tornando o concreto compreensível pela mediação do abstrato.

Martins (2007) expõe, de forma resumida, que o método marxista pressupõe então um ponto de partida, qual seja, a apreensão do real imediato, que por meio dos processos de abstração é convertido em objeto de análise e resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. As categorias interpretativas presentes no concreto pensado serão confrontadas com o objeto inicial, agora apreendido em sua totalidade concreta. Nas palavras da autora,

Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente) procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento. (MARTINS, 2007, p. 15).

Então, ao adotarmos o materialismo dialético como método, partimos do pressuposto de que o conhecimento é um processo complexo, por meio do qual “se constitui o reflexo, cada vez mais exato, da realidade, no cérebro do homem” (POLITZER; BESSE; CAVEIN, 1970, p. 164). Processo que, conforme já exposto, inclui teoria e prática – sendo a prática e o empírico o ponto de partida da teoria, teoria que deve, necessariamente, fazer o retorno à prática.

Torna-se importante destacar que para a epistemologia materialista histórico-dialética a compreensão dos fenômenos se dá na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Para Oliveira (2005), a relação dialética singular-particular-universal está ligada à questão de como conhecer a realidade humana para, assim, transformá-la.

Esta concepção é corroborada por Martins (2007), que aponta que Marx fundamenta a construção do conhecimento como a superação do singular em direção ao universal, ou seja, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, que é expressa em todos os fenômenos. Do mesmo modo, Gonçalves (2005) aponta que o marxismo, como filosofia, teoria e método, é referência para a compreensão, explicação e também intervenção sobre a realidade. Assim, a autora propõe que o materialismo histórico-dialético permite a apreensão da historicidade de todas as produções humanas.

O universal revela a complexidade do fenômeno, as conexões internas e sua totalidade histórico-social; está ligado também ao fato do homem, como ser social, se formar por meio do trabalho e desenvolver as capacidades para se apropriar das leis da natureza e assim saber como transformá-las. O novo tipo de atividade, o trabalho, que vai diferenciar a atividade dos homens e dos animais, possibilita que o homem se desenvolva para além do seu aspecto biológico, produzindo assim outras capacidades relacionadas à sua atividade sócio-histórica, ligada ao trabalho. Deste modo, ele se universaliza (MARTINS, 2007). Já o singular é como o fenômeno se revela na sua imediatez, ou seja, a realidade aparente do fenômeno. Fica evidente que a singularidade é a expressão pseudoconcreta do fenômeno, no sentido em que se constitui do ponto de partida do conhecimento, por seu caráter imediatizado, ao mesmo tempo em que revela características da universalidade, já que é compreendido como um momento, uma parte do todo da universalidade.

A particularidade se constitui na mediação entre singularidade e universalidade. É por meio dela que a universalidade se concretiza na singularidade. Para a Oliveira (2005, p. 49), “a particularidade, portanto, não se constitui em elemento descartável: sem ela o fenômeno em questão não pode ser compreendido”. É importante destacar também que o singular não existe sozinho, como fenômeno único e isolado. Ele existe em relação intrínseca com o universal, relação esta somente possibilitada por meio da mediação da particularidade. Do mesmo modo, a universalidade tem sua base concreta na realidade, e só existe ao se concretizar no singular.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de construção do conhecimento se dá por intermédio da passagem da pseudoconcreticidade à concreticidade, processo mediado por uma concepção materialista do mundo e pelas categorias da dialética, e que objetiva a descoberta da essência do fenômeno investigado. Assim, podemos afirmar que este processo se realiza por meio da decomposição do conhecimento imediato, necessária no movimento de análise dos fenômenos da realidade.

Por fim, cumpre ressaltar o conceito de totalidade, que não significa a soma de todos os fatos, mas sim “a realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44, grifo do autor); compreendido como os fatos de um todo dialético. O autor ainda faz a ressalva de que o acúmulo

de todos os fatos não resulta numa compreensão da realidade, do mesmo modo que não constitui a totalidade. Ressalta ainda que a dialética da totalidade concreta não pretende, por outro lado, conhecer todos os aspectos da realidade.

Kosik (1976) propõe que o ponto de vista da totalidade concreta é o princípio do método da investigação dialética da realidade social, em que cada fenômeno é compreendido como um momento do todo. Assim, o fenômeno social é tido como um fato histórico e ao mesmo tempo em que define a si mesmo, define também o todo. Esta mediação da parte e do todo demonstra que somente quando o fato está inserido no todo correspondente é que adquire verdade e concreticidade. Esta caracterização do autor define também a relação singular-particular-universal dos fenômenos.

Assim, concordamos com Kosik (1976) quando ele expõe que:

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. (KOSIK, 1976, p. 52).

A fim de concluir nossa exposição sobre o método materialista histórico-dialético, reafirmamos que o conhecimento da realidade histórica demanda a atividade do homem, bem como do pesquisador, de apropriação teórica, “de crítica, interpretação e avaliação dos fatos” (KOSIK, 1976, p. 54), apreendendo a essência do fenômeno. Este movimento só é possível com base na pesquisa empírica e no método de exposição, caracterizado por Carone (2001, p. 23) como “a reconstrução racional e teórica da realidade pesquisada”. Assim, sem a pesquisa empírica não há exposição teórica, mas a autora atenta que estes dados empíricos não são autossuficientes:

Os dados empíricos, por mais rigorosamente que sejam coletados, permanecem presos às ilusões e inversões ideológicas das representações imediatas dos objetos. Eles necessitam, portanto, ser interpretados e convertidos pela mediação teórica, ou seja, os dados imediatos devem ser mediatizados pela teoria. (CARONE, 2001, p. 26).

Ao estudar o método marxista, a autora propõe que, de forma geral, podemos extrair as seguintes características na obra “O Capital”:

1) ele aparece, antes de mais nada, como um método de exposição, teórico, especulativo, racional, mas não apriorista, uma vez que pressupõe a pesquisa empírica; 2) um método crítico, na medida em que a conversão

dialética, que transforma o imediato em mediato, a representação em conceito, é negação das aparências sociais, das ilusões ideológicas do concreto estudado; 3) um método progressivo-regressivo, patente na espiral dialética em que o ponto de partida e ponto de chegada coincidem mas não se identificam. (CARONE, 2001, p. 28-29).

É justamente este movimento que buscaremos realizar no desenvolvimento da presente pesquisa ao analisarmos a atividade de assistir televisão tal como ocorre no cotidiano das crianças. Partimos de nossa representação imediata do brincar e do assistir televisão, o que nos fez questionar tal fenômeno. Para a análise nos utilizaremos da produção dos autores da Teoria Histórico-Cultural em especial, Lev Semionovich Vigotski, Alexis Leontiev e Daniil Borisovich Elkonin, principalmente por seus estudos sobre o brincar e o desenvolvimento do psiquismo infantil. A partir desta análise, objetivamos recolocar a atividade de assistir televisão em outro nível de compreensão, ou seja, partiremos do fenômeno tal como se dá na realidade, embasados empiricamente, para posteriormente, por meio dos conceitos teóricos, compreendê-lo como síntese de múltiplas determinações. Deste modo, ao final da análise, observaremos o mesmo objeto do início, porém, a partir de outro nível de compreensão.



### **3 A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS NO CAMPO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A passagem da evolução biológica para a história social foi um longo processo. Conforme relatamos no capítulo anterior, Engels (2006) afirma que Marx descobriu a lei de desenvolvimento da história humana, a partir da qual o homem reclama antes de tudo de comida, bebida, moradia e vestuário, ou seja, o primeiro pressuposto de toda a história humana é o modo como o próprio homem produz seus meios de vida para, assim, manter-se vivo. Isto nos remete inevitavelmente à questão do relacionamento do homem com a natureza, e o modo como dela extrai materiais para sua sobrevivência.

Assim, Duarte (1993) destaca que esta história humana deve ser pensada sempre como a história da atividade de seres humanos que viveram e vivem no interior de um dado momento histórico, considerando os diferentes momentos dos modos de produção e a consequente mudança no homem, advindas destes modos de produção. Dessa forma, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.” (MARX E ENGELS, 1977, p. 28).

Para sua sobrevivência, cada nova geração humana deve se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações precedentes, as quais encarnam o resultado da sua atividade coletiva, material e espiritual. Neste processo de apropriação, o homem se insere na continuidade da história das gerações humanas (DUARTE, 1993). É por este processo que o homem se forma como indivíduo e se humaniza, e é sobre este tema, a formação dos indivíduos, que discorreremos neste capítulo.

As considerações a seguir abordarão as principais categorias para a compreensão do processo de formação dos indivíduos, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Assim, este tópico aborda os conceitos de atividade vital, apropriação, objetivação e gênero humano, e num segundo momento os conceitos de alienação e humanização. Ressalta-se que esta separação em tópicos é meramente didático-metodológica, visando à organização do pensamento.

### 3.1 O CONCEITO DE ATIVIDADE VITAL, OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO E O GÊNERO HUMANO

Leontiev (2004) aponta que há muito tempo o homem afastou-se qualitativamente da esfera animal. Para Engels (2004) foi o trabalho que criou o homem. O autor afirma que

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 2004, p. 1).

Em seu texto “O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”, Engels (2004) afirma que há milhares de anos, quando a raça de macacos extraordinariamente desenvolvida prescinde do uso das mãos para caminhar, adotando a postura ereta, realizou-se um passo decisivo para a transição do macaco ao homem: a libertação das mãos para a execução de funções cada vez mais variadas, portanto, adquirindo cada vez mais destreza e habilidade.

Assim, ao nos remetermos à produção dos meios de existência do homem, não nos referimos somente à reprodução física destes homens, mas a uma forma determinada de sua atividade, a saber, o trabalho.

O autor argumenta que o trabalho, como atividade vital humana, criou o homem, pois é por meio do trabalho que o homem vai construindo as habilidades de seu corpo:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thowaldsen e à música de Paganini<sup>13</sup>. (ENGELS, 2004, p. 3-4).

Os ganhos não eram direcionados a membros específicos, como a mão, por exemplo, mas ao organismo como um todo. A cada progresso adquirido por meio do

<sup>13</sup> Thowaldsen foi um escultor dinamarquês que viveu entre 1770 e 1844. Paganini foi um violinista italiano, viveu entre 1782 e 1840.

domínio da natureza, o homem ia ampliando seus horizontes, descobrindo novos objetos e propriedades até então desconhecidas (ENGELS, 2004). Pensar sobre como ocorriam as relações do homem com a sua produção e como esta produção influenciava a construção do homem com as habilidades que foi adquirindo, é pensar, portanto, a história da humanidade.

Nesta etapa inicial, o desenvolvimento do trabalho aumenta os casos de atividade conjunta de vários indivíduos, que passam progressivamente a tomar ciência (consciência) das vantagens deste trabalho em conjunto. Este modo de produção amplia a necessidade e determina a gênese da comunicação. Por meio desta necessidade, os órgãos da boca e a laringe foram lentamente se modificando, até que pouco a pouco conseguiram pronunciar sons.

É assim, portanto, que se dá a origem da linguagem: por meio do trabalho. Engels (2004) afirma que o trabalho e a palavra articulada foram os dois principais estímulos sob os quais ocorreu lentamente a transformação do cérebro do macaco em cérebro humano.

No mesmo sentido, Luria (1991) argumenta que a transição da história natural dos animais para a história social do homem se embasou nestes mesmos fatores: o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem. O autor afirma que o homem, diferentemente do animal, tanto utiliza instrumentos no trabalho como prepara estes instrumentos. Na época mais antiga da história da humanidade as pedras toscas eram os instrumentos de trabalho, porém, numa etapa posterior já recebem a influência do homem, que transforma a lasca de pedra em lâmina e flecha.

Para o autor, a preparação dos instrumentos muda radicalmente a estrutura da atividade consciente do homem. A atividade de modificar a pedra, por si só, carece de sentido, se for analisada em termos das necessidades biológicas. Ela só ganha sentido num momento posterior, ou seja, o homem deve ter a consciência da operação completa a ser executada e de seu fim: preparar o instrumento para posteriormente caçar, e assim saciar sua fome. É por este motivo que Luria (1991, p. 76, grifos do autor) afirma que “esta pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade consciente*”. Explicaremos o porquê.

Ao preparar os instrumentos, o comportamento do homem passa a ter uma estrutura complexa, pois diferentemente do animal, que se comporta sempre voltado

imediatamente para a satisfação das suas necessidades, o homem, a partir deste momento, executa uma ação em especial, não dirigida imediatamente por um motivo biológico, e que terá sentido apenas posteriormente, quando o instrumento for utilizado para matar o animal e assim satisfazer sua necessidade de alimento. Do mesmo modo, a preparação dos instrumentos ocorre por meio de uma série de procedimentos, caracterizados pelo autor como operações, por exemplo, lascar uma pedra com outra, friccionar dois pedaços de madeira para a obtenção do fogo. A complicação da estrutura da atividade ocorre em função da separação dessas operações. De forma sucinta, Luria (1991) afirma que

[...] a separação entre a atividade biológica geral, e as 'ações' especiais não é determinada imediatamente por motivo biológico, mas é dirigida *pelo objetivo consciente*, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado final. O surgimento de várias 'operações' auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a *mudança radical* do comportamento, que é o que apresenta uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*. (LURIA, 1991, p. 77, grifos do autor).

Conforme a sociedade e os modos de produção se tornam mais complexos, verificamos que as ações que não são dirigidas imediatamente por motivos biológicos incidem mais no comportamento e na atividade do homem (LURIA, 1991).

Sobre a determinação da linguagem como segunda condição para a formação da atividade consciente do homem, Luria (1991, p. 78, grifos do autor) afirma que a linguagem é “*um sistema de códigos* por meio dos quais são *designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.*”. Afirma ainda que “as palavras, unidas em frases, são os principais *meios de comunicação* mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas” (LURIA, 1991, p. 78, grifos do autor). Mas, como chegamos a este nível de linguagem?

As origens da linguagem são explicadas por hipóteses que se fundamentam nas formas de comunicação utilizadas no processo do trabalho, já que a atividade conjunta forçou o homem à necessidade de transmissão de informações a fim de designar os objetos que compunham o trabalho em conjunto. É um engodo pensar que no início, os homens se utilizavam de palavras, que por si só designavam os objetos, qualidades e suas relações com a atividade. No início os homens se utilizavam de sons que começavam a indicar objetos, acompanhados de gestos e entonações expressivas, sendo que esta comunicação estava entrelaçada na

atividade prática, razão pela qual era possível interpretar o significado de tais sons e gestos. Luria (1991) ainda propõe que os gestos e atos tiveram posição determinante no princípio deste modo de expressão, e que somente mais tarde o papel determinante foi atribuído aos sons. Ainda assim, por muito tempo, a linguagem por sons se manteve em estreita ligação com o gesto e o ato, e somente milênios mais tarde a linguagem dos sons adquiriu independência e se separou da ação e dos gestos.

Como relatado anteriormente, a linguagem é um fator fundamental na formação da consciência humana. Pelo menos três mudanças são advindas da linguagem. Em primeiro lugar, permite lidar com objetos, discriminando-os e mantendo-os na memória, ou seja, o homem tem a condição de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estes objetos estão ausentes, pois a linguagem “*duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” (LURIA, 1991, p. 80, grifos do autor). Em segundo, as palavras de uma determinada língua abstraem as propriedades essenciais dos objetos,

isto significa que a palavra que distingue (abstrai) de fato os respectivos indícios do objeto e generaliza objetos diferentes pelo aspecto exterior mas pertencentes à mesma categoria transmite automaticamente ao homem a experiência das gerações e serve de meio de representação do mundo mais poderoso que a simples percepção... (LURIA, 1991, p. 81).

Como exemplo o autor cita a palavra relógio que, independente da forma ou tamanho, serve para marcar as horas, assim, a palavra ‘relógio’ abstrai as características essenciais deste objeto, mas ao mesmo tempo generaliza a todos os relógios, independentemente do tipo, forma e tamanho. Assim, afirmamos, juntamente com o autor, que a linguagem é a expressão mais importante do pensamento e garante a mudança da representação sensorial do mundo para o plano racional. A terceira função da linguagem na formação da consciência é sua característica de ser fundamental na transmissão da informação formada ao longo da história social da humanidade. A linguagem, portanto, cria a terceira fonte de evolução dos processos psíquicos – além das duas também encontradas nos animais: os programas de comportamento transmitidos hereditariamente e os modos de comportamento resultantes da experiência individual – já que a partir da transmissão da informação produzida durante séculos, a linguagem permite que o homem assimile esta experiência. Deste modo, permite ao homem

[...] dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais, e que a *linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*. (LURIA, 1991, p. 81).

Neste mesmo sentido, Engels (2004) afirma que

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade. (ENGELS, 2004, p. 7).

Novamente, o que distingue uma manada de macacos e a sociedade humana é o trabalho, que para Engels (2004) também começa com a elaboração de instrumentos de caça e pesca. Estes instrumentos pressupõem a passagem da alimentação vegetariana para a alimentação mista, e com a introdução da carne na alimentação do homem verificamos dois novos avanços: o uso do fogo e a domesticação de animais, que proporcionou também leites e seus derivados como novos alimentos. O autor afirma que o homem aprendeu também a viver em qualquer clima, estendendo-se por toda a superfície habitável da terra. Com as diferenças climáticas, obrigou-se a procurar habitação e a cobrir seu corpo para proteger-se do frio.

Para o autor, por meio das novas atividades e esferas de trabalho o homem diferencia-se cada vez mais dos animais, e a diferença fundamental está no fato de que este distanciamento resulta do trabalho, atividade não presente no animal. Nas palavras do autor,

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p. 13)

Assim, Luria (1991) esclarece que as diferenças da atividade consciente do homem e dos animais podem ser verificadas em três traços fundamentais. A

primeira diferença consiste em que esta atividade, no homem, não está necessariamente ligada a motivos biológicos.

Via de regra é regida por complexas necessidades, freqüentemente chamadas de 'superiores' ou 'intelectuais'. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição, etc. (LURIA, 1991, p. 71-72).

Para exemplificar a capacidade do homem de, em determinadas situações, não se sujeitar às influências biológicas e por vezes reprimi-las, o autor cita o exemplo de casos de heroísmo, em que o homem se lança a morte, em prol de seu grupo social. Nos animais, tal comportamento baseado em motivos não biológicos é inexistente (LURIA, 1991).

A segunda característica que marca a diferença da atividade consciente do homem com relação à atividade animal é que o comportamento humano é embasado em impressões sobre seu meio, somadas à reflexão.

Sabe-se que o homem pode refletir sobre as condições do meio de modo imediatamente mais profundo que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores porém leis mais profundas. (LURIA, 1991, p. 72).

O terceiro traço característico da atividade consciente do homem são as fontes do seu comportamento. Como citado anteriormente, o comportamento animal tem duas fontes: os programas hereditários transmitidos geneticamente e os resultados de suas experiências individuais no meio em que vive. O homem, além destas duas formas, apresenta uma terceira: a "*assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem" (LURIA, 1991, p. 73, grifos do autor). É por meio desta assimilação que se forma a grande maioria dos conhecimentos e habilidades no homem.

Enquanto no início da história humana as leis da biologia regiam o desenvolvimento humano, hoje temos uma forma de desenvolvimento distinta das outras espécies: a evolução do homem não está mais vinculada às mudanças ou evoluções biológicas, mas é regida pelas leis sócio-históricas. Isso significa dizer

que o homem, a partir de certo momento, possui as propriedades biológicas necessárias para seu desenvolvimento sócio-histórico.

Deste modo, a produção sociocultural realizada pelo homem é acumulada e transmitida de um modo que muito difere das propriedades filogenéticas que são transmitidas biologicamente pelas leis da hereditariedade. Leontiev (2004) argumenta que

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais do que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas. Ora, nós vimos que na era do domínio das leis sociais elas não se fixavam sob a forma de particularidades morfológicas, de variações fixadas pela hereditariedade. Fixavam-se sob uma forma original, exterior. (LEONTIEV, 2004, p. 176).

Esta nova maneira de acumular as experiências desenvolveu-se à medida que a atividade humana adquiriu um caráter produtivo, diferente da atividade animal. Duarte (1993) aponta que todo ser vivo realiza uma atividade vital, isto é, que garante a sobrevivência da espécie bem como a sua própria sobrevivência. Todavia, há uma diferença fundamental entre o homem e o animal: no homem, a atividade vital é produtiva.

Seja material ou intelectual, o trabalho imprime as características de seu processo em seu produto. Ele se manifesta como um processo em que as forças humanas, as faculdades intelectuais do homem e a história da cultura material e intelectual objetivam-se, isto é, encarnam-se no produto desta atividade (LEONTIEV, 2004).

Deste modo, então, o trabalho exterioriza as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas. Por exemplo, Leontiev (2004) aponta que ao analisarmos as etapas do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios humanos podemos verificar como as funções psicomotoras da mão humana foram se aperfeiçoando e se fixando. Assim, ao observar e analisar os objetos exteriores estamos diante das faculdades humanas objetivadas nestes objetos.

Ao se objetivar por meio do trabalho, o homem acaba por transformar a si próprio, criando uma realidade humana. Em outras palavras, ao produzir os meios de satisfação de suas necessidades o homem humaniza-se, já que a transformação objetiva requer uma transformação subjetiva. E é nesta transformação da natureza



que a atividade humana objetiva-se em produtos materiais ou simbólicos, encarnando exteriormente o ser do homem, sua humanidade. É assumindo uma forma objetiva que esse ser torna-se transmissível a outros homens, transmissão que se dá pelo processo complementar à objetivação: a apropriação (DUARTE, 1993).

Luria (1991) afirma que desde que a criança nasce seu comportamento é formado por meio da influência das produções históricas humanas, nas palavras do autor:

[...] senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (LURIA, 1991, p. 73).

É embasado nesta concepção que o autor afirma que as formas de vida que diferenciam os homens dos animais devem ser explicadas na forma histórico-social de atividade, que está intrinsecamente relacionada ao trabalho social, ao emprego de instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem. Como comentado anteriormente, Luria (1991) afirma que *“por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”* (LURIA, 1991, p. 75, grifos do autor).

Neste sentido, Duarte (1993) afirma que é por meio da dinâmica entre os processos de objetivação e apropriação que se dá a formação de todo e qualquer indivíduo, bem como do gênero humano. Ou seja, a constituição da individualidade humana se dá a partir da apropriação dos produtos materiais e simbólicos da cultura, produtos estes que representam as objetivações realizadas pelo conjunto dos homens ao longo da história.

Ao discorrer sobre este assunto, Leontiev (2004) aponta que no percurso do seu desenvolvimento ontogênico, o homem adentra em um mundo feito de objetos, fenômenos e relações criadas pelas gerações precedentes. Este mundo é criado e transformado pela atividade humana e durante o seu desenvolvimento o homem deve dele se apropriar. Desde o seu nascimento e inserção no universo cultural

humano, todo e qualquer indivíduo deve desenvolver um conjunto de atividades práticas e cognitivas a fim de apreender o significado humano dos objetos materiais e simbólicos de sua cultura, ou seja, apreender a função social e humana do mundo que o circunda. Deste modo, o autor afirma que é por meio do processo de apropriação que o homem desenvolve as aptidões e funções psíquicas necessárias para sua vida em sociedade (LEONTIEV, 2004).

Os processos de objetivação e apropriação não estão desvinculados, uma vez que os objetos da apropriação são as objetivações realizadas pelo homem ao longo da história, bem como são as apropriações que realiza que possibilitam ao homem objetivar-se. Nas palavras de Duarte (1993),

Sem a apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana na natureza (DUARTE, 1993, p. 35).

Uma objetivação é, para o autor, “uma síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele” (DUARTE, 1993, p. 43). E a apropriação é, portanto, o processo pelo qual o homem toma para si o que já está posto, o que foi construído pelo próprio homem ao longo de toda a história. Leontiev (2004, p. 184) descreve a apropriação como “o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético humano – a reprodução nas aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem”.

Um dos exemplos citados por Duarte (1993), como o mais clássico e claro exemplo da apropriação da natureza pelo homem, é a transformação dos objetos naturais em instrumentos. Um instrumento é um objeto apreendido pelo homem com uma função diferente de sua função natural e que, ao passar por esta transformação, passa a ter uma função que lhe é dada pela atividade social; passa a ser portador de funções sociais. Sempre que o homem se apropria de um objeto para transformá-lo em um instrumento precisa levar em conta as características originais deste objeto, não podendo retirá-lo da sua lógica natural, mas podendo sim inserir esta lógica na mudança do objeto que, ao ser transformado, fará parte da atividade social humana.

Rossler (2006) aponta que

Pelos processos de apropriação o indivíduo torna seu, transforma em parte de seu ser, aquilo que foi produzido (objetivado) por outros indivíduos ao longo da história. É na relação entre os processos de objetivação e apropriação que o indivíduo se auto-produz e se reproduz, ao mesmo tempo produzindo e reproduzindo, portanto, a própria cultura humana, tanto na sua dimensão material quanto simbólica. (ROSSLER, 2006, p. 24).

E ainda,

[...] as objetivações são resultado da atividade social humana, produto do trabalho humano e que, por isso, encarna de forma objetiva, exterior a ele, o ser do homem, sua genericidade, suas forças historicamente produzidas, suas faculdades, capacidades e aptidões, tanto físicas como psíquicas. (ROSSLER, 2006, p. 25).

Assim, todos os elementos materiais e simbólicos da nossa cultura são objetivações genéricas (pertencentes ao gênero humano), e ao se apropriar destes elementos, o homem se torna um ser genérico, um ser humano. Ou seja, é ao se apropriar dos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia que o indivíduo “fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 179). Estas considerações nos possibilitam afirmar que é por meio do processo de apropriação que ocorrem o desenvolvimento e a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem, como um ser social.

Cabe ressaltar aqui que ao falarmos no desenvolvimento de determinadas aptidões e faculdades psíquicas tipicamente humanas, por meio do processo de apropriação, estamos nos referindo a determinadas aptidões e faculdades encarnadas nas objetivações humanas, ou seja, no gênero humano. As características do gênero humano procedem do processo histórico de objetivação e por serem produções materiais e simbólicas resultantes da atividade social, ou seja, por possuírem uma objetividade social e histórica, não são transmitidas hereditariamente. Já as características da espécie humana, as funções psíquicas elementares relacionadas à filogênese<sup>14</sup>, são transmitidas por meio da herança genética. Destacamos assim, que o conceito de apropriação sempre apontará para a produção, para as objetivações do gênero humano. Porém, não podemos deixar de comentar que o desenvolvimento do gênero humano não é independente da

---

<sup>14</sup> As funções psíquicas elementares são herdadas biologicamente, ou seja, são relativas à espécie, como por exemplo, a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções psíquicas superiores são desenvolvidas na relação com a cultura, ou seja, com as produções sociais do homem.

existência biológica da espécie humana, ressaltando-se que as características do organismo humano constituem-se apenas em condições prévias para o seu desenvolvimento (DUARTE, 1993).

Com isto, queremos apontar que o gênero humano caracteriza-se como essencialmente histórico-social, diferenciando-se radicalmente, portanto, de abordagens fundamentadas em modelos biológicos, a-históricos e universalizantes (DUARTE, 1993). Como por exemplo, quando Luria (1991), antes de fazer sua exposição sobre o surgimento da linguagem, expõe de forma crítica as considerações da Bíblia, que afirma que a linguagem resulta de manifestações divinas, relacionadas ao campo espiritual, bem como as tradições positivistas, que consideram a linguagem como resultado da evolução do mundo animal. Ambas as teorias apresentam hipóteses sem conexão com a prática do homem no seu relacionamento com o mundo e a natureza.

Mas como se dá a apropriação? Duarte (1993) afirma que uma característica essencial deste processo é que a relação entre apropriação e objetivação sempre se dá por meio das relações com outros indivíduos, isto é, consiste num processo mediado: mediação do próprio homem na transmissão dos elementos materiais e espirituais de sua cultura. Leontiev (2004) comenta que a criança não é simplesmente lançada no mundo dos homens, ela é introduzida neste mundo pelos homens que a rodeiam. Neste sentido, a formação do indivíduo é sempre e necessariamente um processo educativo, mesmo quando se configura espontaneamente.

Ainda sobre este mesmo tema, cabe ressaltar que as objetivações não são apresentadas ao homem de forma imediata e homogênea. Ou seja, ao nascer, a criança não entra de uma só vez em contato com todas as objetivações necessárias para sua vida em sociedade, além do que as relações do homem com essas objetivações apresentam variações qualitativas em razão da esfera da vida humana a que pertence cada objetivação, das suas características e do grau de alienação presente no interior das relações sociais em que a objetivação vai ocorrer. (DUARTE, 1993).

Assim, Duarte (1993) aponta que, segundo a filósofa Agnes Heller<sup>15</sup>, as objetivações do gênero humano podem ser agrupadas em dois níveis

---

<sup>15</sup> Membro da Escola de Budapeste, composta por discípulos e colaboradores mais próximos de Georg Lukács, que tem como seus principais representantes Agnes Heller, György Márkus,

qualitativamente distintos: as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si. Ressaltamos que estas categorias são tendenciais. Primeiro, porque não se tratam de estados puros; segundo, porque são relativas, pois se referem tanto às relações do homem para com a natureza quanto à prática social humana com relação à genericidade, relação esta consciente ou não (ROSSLER, 2006).

As objetivações genéricas em-si referem-se aos objetos e instrumentos de uma cultura, aos seus usos e costumes e a sua linguagem, representando o desenvolvimento do homem como um ser genérico, sintetizando a atividade social do homem, mas não representando a relação dos homens com esta genericidade. Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem, dos usos e costumes e dos objetos e instrumentos indica um determinado grau do desenvolvimento do ser humano, mesmo que não haja uma relação consciente com estas objetivações. Esta esfera de objetivações está presente em todas as sociedades.

É importante destacar que, como citamos no capítulo anterior, há diferenças no modo como o homem se constitui, a depender da sociedade a qual faz parte, das relações sociais de produção, bem como do grau de desenvolvimento das forças produtivas. Vygotsky (2004) afirmou que

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado momento histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora mesmo<sup>16</sup>, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico. (VYGOTSKY, 2004, p. 3).

A seu modo, todo homem deve apreender um mínimo das objetivações genéricas em-si, para viver em sociedade, Rossler (2006) exemplifica que seja ele

---

Ferenc Fehér e Mihály Vajda. Georg Luckács produziu o reexame da obra de Marx nos anos 20, por ser oposto às concepções positivistas e mecanicistas do marxismo que estavam sendo assimiladas pelo stalinismo.

<sup>16</sup> O autor se refere à lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, citada num trecho anterior de seu texto, caracterizada pelo autor como “a lei que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades” (VYGOTSKY, 2004, p. 3).

um homem primitivo, um esquimó ou um homem moderno, ele deverá realizar esta apropriação. As objetivações genéricas em-si constituem-se assim nos elementos essenciais para a vida em sociedade bem como para o processo de formação da individualidade humana (HELLER, 1985; DUARTE 1993; ROSSLER, 2006).

A apropriação das objetivações genéricas em-si e a objetivação dos indivíduos por meio dessas objetivações se realiza na vida cotidiana (DUARTE, 1993). A vida cotidiana, para Heller (1985) é

[...] a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção [...] ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1985, p. 17, grifos do autor).

Cabe neste ponto enfatizar, que o homem se insere, ao nascer, em sua cotidianidade. E para Heller (1985), o amadurecimento de todo e qualquer homem significa que ele adquire todas as habilidades necessárias para realizar a sua vida cotidiana conforme a sociedade a qual pertence.

Assim, o processo de formação de todo ser humano se inicia com a apropriação das objetivações genéricas em-si. E é no interior da vida cotidiana que nos apropriamos dos elementos básicos para nossa existência e reprodução.

A vida cotidiana também é a vida do 'homem inteiro', já que a participação deste homem na vida cotidiana envolve todos os aspectos de sua individualidade: os seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, ideias, paixões, ideologias. Apesar do envolvimento de todas estas capacidades a autora afirma que nenhuma delas aí se realiza em toda sua intensidade. Este homem da cotidianidade "é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum destes aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade" (HELLER, 1985, p. 17-18). O processo de formação da individualidade na esfera da vida cotidiana é denominado, por Duarte (1993), de formação da individualidade em-si.

Já a esfera das objetivações genéricas para-si é composta pela ciência, a arte, a moral e a ética, a filosofia e a política. Segundo Duarte (1993), essa esfera começa a se constituir a partir de certo grau de desenvolvimento histórico e social e representa também o máximo desenvolvimento do gênero humano alcançado em determinado tempo e lugar. As objetivações genéricas para-si contemplam a relação

consciente dos homens para com a genericidade, superando o caráter tipicamente não consciente e espontâneo da vida cotidiana<sup>17</sup>. Assim, quanto menos alienada for uma sociedade, mais as objetivações genéricas para-si estarão presentes nas apropriações e objetivações dos indivíduos (DUARTE, 1993). As objetivações genéricas para-si encarnam e demandam uma maior complexidade das faculdades e capacidades psíquicas e físicas. Sintetizando objetivamente o grau máximo de desenvolvimento já alcançado pela sociedade humana, as objetivações genéricas para-si também representam o grau máximo de humanização que pode ser alcançado pelos indivíduos em determinado período histórico (ROSSLER, 2006).

Conforme define Rossler (2006), baseado na teoria de Heller, em sua vida não cotidiana o indivíduo se apropria da genericidade para-si, ou seja, das objetivações que compõem os âmbitos das ciências, da arte, da filosofia, da ética e da política, bem como dos modos de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes. Nas esferas não cotidianas da vida humana o indivíduo necessita superar, ainda que parcialmente, a estrutura da vida cotidiana, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir da cotidianidade. Ao se apropriar das objetivações genéricas para-si, e ao se objetivar por meio delas, o indivíduo constitui sua individualidade para-si.

Em suma, podemos afirmar que o processo de formação de todo e qualquer indivíduo se dá através dos processos de objetivação e apropriação, e por meio deles o indivíduo se apropriará de conteúdos da esfera das objetivações genéricas em-si e, em maior ou menor grau, também das objetivações genéricas para-si. Até o presente momento, abordamos algumas categorias de formação do indivíduo. No entanto, é interessante destacar que o indivíduo nunca se relaciona imediatamente com o gênero humano, pois esta relação é mediada pelas circunstâncias sociais e históricas nas quais ele vive. Passaremos, então, agora a abordar essas categorias pensadas no seio das relações sociais de humanização e alienação que perpassam nossa sociedade, a sociedade capitalista.

---

<sup>17</sup> Espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana e deve ser entendida como ausência de reflexão. Rossler (2006) afirma que, segundo Heller, a espontaneidade é uma característica de toda e qualquer atividade cotidiana. Para o autor, quanto maior o aprendizado de qualquer atividade cotidiana, mais espontânea poderá ser a sua realização, ou seja, quanto mais mecânica e automática for a realização desta atividade, mais espontânea ela será.

### 3.2 HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO

Não podemos limitar a análise do processo de formação do indivíduo somente às categorias de apropriação e objetivação. Duarte (1993) afirma que uma concepção histórico-social da formação do indivíduo deve considerar como a dinâmica entre os processos de objetivação e apropriação podem assumir um caráter humanizador ou alienador. Para tal reflexão, iniciaremos discutindo a humanização e alienação para posteriormente distinguirmos estes aspectos na atividade objetivadora humana.

A humanização define o que é próprio ao ser humano, ou seja, o que o diferencia dos animais. A categoria de humanização também “analisa a efetivação, ao longo da história, das características essenciais do gênero humano e as circunstâncias que geram a alienação” (DUARTE, 1993, p. 58). Duarte (1993) propõe que a diferenciação do ser humano dos animais começou à medida que o homem passou a produzir seus meios de existência, por meio de sua atividade vital, a saber, o trabalho, já que, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades, o homem gera novas necessidades que exigirão novas atividades.

Ao tratar da humanização e o que é próprio ao ser humano, Leontiev (2004) propõe a influência das características da espécie nas atividades desta para com o meio circundante, afirmando que a natureza do indivíduo é determinada pela sua pertença à espécie. Assim, o indivíduo humano, como qualquer outro, reflete nas suas particularidades os caracteres de sua espécie, adquiridos pelo desenvolvimento das gerações precedentes. Deste modo, a existência da espécie como fenômeno filogenético depende da transmissão hereditária, de geração em geração, das propriedades de tal espécie, de modo que cada organismo individualmente reproduza estas propriedades. Assim, o indivíduo, sua natureza e suas propriedades serão determinadas pela pertença a sua espécie e representarão o estado atingido por ela em dada etapa da sua evolução filogenética.

Em decorrência destas considerações, temos que o desenvolvimento ontogênico do organismo, as relações que estabelecerá com o meio, dependerá das propriedades específicas de sua espécie.



Com efeito, o que é o seu meio para o organismo e como este meio se manifesta para ele, isso depende da própria natureza do organismo em questão; desta natureza dependem igualmente as transformações que ele poderá sofrer ontogenicamente, sob a influência do meio. É isto que assegura a sucessão das gerações, o movimento da evolução filogenética. (LEONTIEV, 2004, p. 171).

Podemos concluir então que o indivíduo humano, bem como qualquer outro ser vivo, reflete as propriedades, os caracteres da sua espécie. Podemos verificar inclusive, observando-se o desenvolvimento filogenético do homem, como estas particularidades da espécie foram se modificando ao longo da história.

Assim, ao abordar o desenvolvimento filogenético do homem, Leontiev (2004) propõe três grandes estágios. De início, as leis que governavam a existência humana eram as leis da evolução biológica, ou seja, este estágio é caracterizado pela evolução exclusivamente biológica, como a de qualquer outro animal, cujo princípio fundamental é o da capacidade de adaptação ao meio ambiente. Duarte (1993) comenta, baseado em Leontiev, que este estágio foi longo e que qualquer evolução dependia de transformações no organismo humano, acumuladas na carga genética e transmitidas hereditariamente. Este estágio é chamado por Leontiev (2004) de preparação biológica do homem.

O segundo estágio ainda está limitado à evolução das espécies e sua capacidade adaptativa, mas já aparecem os primeiros pressupostos para a vida social, como o início da confecção de instrumentos e o aparecimento de uma atividade coletiva primitiva utilizando estes instrumentos – aparecendo então, formas embrionárias de trabalho e sociedade. Conforme já explanamos anteriormente, foi por meio do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que se produziram modificações na constituição anatômica do homem, Leontiev (2004), afirma que

[...] do seu cérebro, dos seus órgãos e sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a 'inscrever' na estrutura anatômica do homem a 'história' nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Assim, o homem passou a se desenvolver sob a ação de duas leis: as leis biológicas, por meio das quais ocorreram as adaptações físicas, e as leis sócio-históricas que orientaram o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela suscitou (LEONTIEV, 2004; DUARTE, 1993).

Há ainda um último e terceiro estágio que caracteriza o homem moderno, em que houve uma nova mudança no papel da biologia e do social na natureza do homem. O início deste estágio se dá com o surgimento da espécie *Homo Sapiens*. Leontiev (2004) aponta que neste estágio, o indivíduo está livre da antiga dependência relacionada ao desenvolvimento morfológico. Portanto, nesse estágio, o desenvolvimento humano já não seria mais determinado pela evolução biológica, e sim pelo desenvolvimento da prática social. Ou seja, o desenvolvimento da humanidade é dominado apenas pelas leis sociais. Assim, à medida que as leis sociais tomam maior importância, elas passam a influenciar de modo predominante o desenvolvimento humano. O autor comenta que

Assim, a partir do homem de Cro-Magnos, isto é, do homem em sentido próprio, os indivíduos possuem todas as propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado do homem, processo que não exige doravante modificação da natureza hereditária. (LEONTIEV, 2004, p. 174).

Portanto, este terceiro estágio postula que o homem está definitivamente formado, e que já possui as propriedades biológicas necessárias para o seu desenvolvimento sócio-histórico. Em síntese, com o fim do processo de hominização – surgimento da espécie humana, como processo de seleção de espécies – tem-se início o processo de humanização, que é o processo de desenvolvimento do ser humano e do gênero humano, centrado na apropriação da natureza, visando incorporá-la à atividade social humana. Salientamos que o desenvolvimento do gênero humano não independe da existência biológica da espécie humana. Ocorre que a partir deste terceiro estágio a existência humana deixa de depender da capacidade adaptativa do organismo ao meio; o elemento decisivo para a existência do homem passa a ser a organização social. O fato de o processo histórico, que é caracterizado como o produto das relações humanas de atividade coletiva, ser considerado a base para o processo de formação do indivíduo, nos faz refletir sobre a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano (DUARTE, 1993).

Considerando então esta relação entre o indivíduo e o gênero humano, a concepção histórico-social acerca da formação do indivíduo como processo de humanização, busca também definir, a partir das relações sociais de produção, quais as possibilidades máximas de vida humana em determinado tempo e lugar, bem como as condições objetivas que impedem que os indivíduos realizem estas possibilidades. Assim temos, baseados em Duarte (1993), que as possibilidades já alcançadas historicamente são o critério para se definir o que é o ser humano bem como a alienação em relação ao humano.

Conforme Duarte,

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade humana, enquanto atividade objetivadora, social e consciente, torne-se cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas às custas da alienação dos indivíduos. (DUARTE, 1993, p. 59-60).

Portanto, por um lado, temos as possibilidades humanas tornando-se cada vez mais ampliadas, por outro, isso demanda a alienação de muitos indivíduos. Como isso ocorre?

Segundo Markus (1974), a alienação consiste numa ruptura entre a evolução da humanidade e a evolução do indivíduo, ou seja, quando o grau de evolução de uma dada sociedade difere do grau de desenvolvimento dos indivíduos pertencentes a essa mesma sociedade. Assim, a alienação é o distanciamento do indivíduo em relação ao gênero humano. Em função desta ruptura, há a alteração do resultado da atividade humana, que deveria modificar e desenvolver o homem. Com esta ruptura, ou seja, com a alienação do gênero humano, a atividade humana caracteriza-se apenas como relação social global, não promovendo a formação plena do indivíduo, seu desenvolvimento e de sua atividade.

Neste sentido Vygotsky (2004) afirma que

[...] a organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. (VYGOTSKY, 2004, p. 8).

Para o autor, a degradação da personalidade humana ocorre porque o desenvolvimento do capitalismo e a crescente divisão do trabalho ocasionaram o desenvolvimento distorcido e unilateral do potencial humano. Assim, vivenciamos uma situação na qual

Todo conhecimento, perspicácia e vontade que o camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora em uma escala pequena, como o selvagem que age como se toda a arte da guerra consistisse no exercício de sua astúcia pessoal, estas faculdades agora são requeridas apenas da fábrica como um todo. (ENGELS, *apud* VYGOTSKY, 2004, p. 6).

Assim, ao separar o trabalho do artesão e do camponês em operações, a divisão do trabalho demanda de cada trabalhador distinto uma operação fracionada, e nesta direção uma capacidade específica, no processo de trabalho. Isso vai de encontro com o que Markus (1974) expõe, ao se referir à não formação plena do indivíduo, por meio da sua atividade, já que com a crescente divisão do trabalho a atividade do homem passa a se caracterizar como uma relação social global, limitando as possibilidades de crescimento das faculdades humanas.

Deste modo, nas sociedades de classes, a maioria dos homens que pertencem às classes exploradas é obrigada a efetuar trabalhos físicos grosseiros. Portanto, as dificuldades destes homens em desenvolver suas aptidões intelectuais superiores se explicam pelo lugar que estes homens ocupam no sistema de relações sociais, e não pela incapacidade de apreenderem essas aptidões superiores. Ou seja, o objetivo da atividade destes homens, que deveria ser de desenvolvimento e formação plena do indivíduo, na sociedade de classes passa a ter outra característica. As atividades permanecem parciais e acabam por impossibilitar o desenvolvimento máximo de tais aptidões. Nas palavras de Leontiev:

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais. Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos. Só ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico – se pode plenamente exercer. (LEONTIEV, 2004, p. 185-186).

Portanto, para Markus (1974, p. 99) “a alienação é – no sentido marxista destas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem”.

Citamos o exemplo de Duarte (1993) sobre a alienação. O autor expõe a situação atual, em que milhares de pessoas morrem de fome enquanto, na verdade, as condições materiais para que isto não ocorra já foram desenvolvidas pela humanidade. O autor complementa a ideia de Leontiev exposta acima, apontando que os processos sociais de alienação, decorrem objetivamente do fato de que em nossa sociedade determinadas classes sociais estão submetidas à relações de dominação, ou seja, a um produto da própria atividade social humana.

A origem da alienação na vida dos indivíduos está no fato de que estes acabam por não serem sujeitos das relações que estabelecem entre si e com o mundo, submetendo-se a estas relações como se fossem estranhas a eles. Em Duarte (1993), constatamos que Marx se utiliza da expressão “sociedade natural”, que significa uma sociedade na qual os homens participam das atividades do trabalho, das atividades sociais, da divisão social do trabalho, mas encaram todos estes fenômenos como naturais e não como produtos da própria atividade humana. Nas palavras de Duarte, “o homem real, histórico, que se apropria das forças naturais e as utiliza em sua objetivação, se aliena perante a própria realidade criada pela ação humana, perante as forças essenciais humanas objetivas e objetivadas” (DUARTE, 1993, p. 71-72).

É importante destacar que não é o processo de objetivação que gera a alienação, e que muito menos este fenômeno resulta do fato da consciência ter se objetivado nos produtos da atividade social. Afinal, sem a objetivação o homem não se constituiria como ser genérico e não se humanizaria. A alienação é decorrente das relações sociais concretas, nas quais a objetivação se realiza, isto é, sob determinadas condições históricas. Hoje, a alienação refere-se às sociedades de classes antagônicas, ou seja, sociedade capitalista. Como argumenta Duarte, o modo pelo qual a atividade social se divide é aceito naturalmente

[...] como sendo a forma humana e não como uma forma histórica, passível de superação. Os indivíduos vivem e atuam contribuindo para a objetivação do gênero humano, apropriam-se das objetivações existentes (daquelas necessárias ao lugar que cada indivíduo ocupa na divisão social do trabalho) não como um processo resultante de uma vontade coletiva consciente, mas sim enquanto um processo de auto-reprodução das forças sociais objetivadas que assumem a forma alienada de forças naturais. (DUARTE, 1993, p. 77, grifo do autor).

Porém, não podemos deixar de pontuar o efeito humanizador da alienação, já que a alienação dos indivíduos em relação às possibilidades da vida humana

historicamente produzidas tem sido uma das características do processo de desenvolvimento do gênero humano. Deste modo,

[...] a caracterização do que é o gênero humano, num determinado momento da história, está intimamente associada na concepção histórico-social, à busca de universalização das possibilidades de vida humana a todos os indivíduos (o que não deve ser confundido com eliminação da diversidade de formas de vida e de valores, mas sim transformação dessa diversidade em algo que resulte de uma livre escolha e não das relações sociais alienadas). (DUARTE, 1993, p. 68-69).

Num contexto em que a formação do indivíduo, como ser pertencente ao gênero humano, vem ocorrendo sob relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos acaba por viver quase que exclusivamente limitada a sua vida cotidiana, apropriando-se e objetivando apenas no campo da genericidade em-si. Ou seja, não se constituindo como individualidade para-si, portanto, não mantendo “uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 144).

Assim, concluímos que a formação da individualidade em-si ocorre com a inserção do indivíduo na vida cotidiana e pode assumir um caráter humanizador e/ou alienador.

Torna-se evidente, portanto, que no processo de desenvolvimento ontogênico todo homem estabelece relações particulares com o mundo que o cerca, relações estas essencialmente ligadas à realidade social da qual pertence e ao lugar que ocupa dentro do sistema de relações sociais.

Retomamos aqui o que Leontiev (2004) expõe sobre o modo como ocorre a inserção do homem no mundo das objetivações humanas. Como salientado anteriormente, é no percurso do seu desenvolvimento ontogênico que o homem adentra em um mundo feito de objetos, fenômenos e relações criadas pelas gerações precedentes. Este mundo é criado e transformado pela atividade humana e durante o seu desenvolvimento o homem deve dele se apropriar.

Neste mesmo sentido, Luria (1991) afirma que o homem entra em contato com as objetivações humanas, desde a mais tenra idade. Para o autor, desde que nasce a criança é inserida no mundo de conteúdos humanos e apreende os elementos necessários para sua vida. Em outras palavras, é ao se apropriar das objetivações materiais e simbólicas humanas, que encarnam exteriormente o ser do homem, que a criança pequena se humaniza.

É importante destacar que este contato com as objetivações genéricas não ocorre sem a mediação do adulto. É o adulto que, direta ou indiretamente, colocará a criança em contato com as objetivações para que se tornem objetos de sua apropriação. Porém, logo ao nascer, a criança carece de habilidades físicas e psíquicas para apreender imediatamente todas as objetivações necessárias para sua vida em sociedade. Como já comentado, é por meio da apropriação que surgirão alterações no corpo da criança, na medida em que os objetos demandam dela certas atividades cognitivas e práticas. E são por meio das novas habilidades que a criança avança no seu desenvolvimento, entrando em contato com novas objetivações e estabelecendo uma relação mais complexa com a realidade.

Assim, em resumo, podemos afirmar os seguintes pontos norteadores do desenvolvimento humano: a importância do adulto no processo de objetivação e apropriação da criança; a consideração de que não é de modo imediato que a criança apreende o necessário para sua vida em sociedade; e a compreensão de que a criança é ativa no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, Leontiev (1988b) e Elkonin (1987b) afirmam que, no estudo do desenvolvimento da psique humana, ou seja, do desenvolvimento que ocorre para transformar o filhote do homem em um homem, inserido na história social humana e dotado de habilidades e capacidades construídas por meio das relações com os fenômenos objetivos do mundo, resultantes do desenvolvimento sócio-histórico do homem, devemos considerar o lugar que a criança ocupa no sistema de relações bem como o tipo de atividade que realiza, dentro de cada etapa do seu desenvolvimento. Isto porque é por meio da sua atividade que a criança apreende todo o material necessário para sua vida em sociedade.

Em cada etapa do desenvolvimento há uma atividade específica, realizada pela criança, que proporcionará a gênese de algumas funções e aptidões psicológicas e motoras. Esta atividade toma, em determinada fase do desenvolvimento, um caráter dominante, principal. Assim, temos que logo ao nascer, a criança estabelece um modo particular de se relacionar com o adulto, esta atividade tem um caráter de comunicar ao adulto as emoções da criança. E é sobre a base desta atividade que se formarão na criança capacidades sensório-motoras, que por sua vez serão a base para a atividade posterior da criança com os objetos. Na infância pré-escolar, ou seja, dos três aos sete anos, a formação da individualidade ocorre por meio da brincadeira, pois é intermediada por esta

atividade que a criança entra em contato com as objetivações humanas, se apropriando do que é necessário para viver em sociedade.

Portanto, na sequência deste estudo, abordaremos o modo como os processos de objetivação e apropriação ocorrem no interior do desenvolvimento humano, mais especificamente no desenvolvimento da criança. Assim, nos propusemos a descrever aspectos gerais deste desenvolvimento, as atividades principais que a criança realiza e principalmente o papel da brincadeira na infância pré-escolar. Esta discussão será o alicerce da nossa reflexão posterior sobre o papel que a mídia televisiva desempenha no desenvolvimento da criança.



#### 4 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E A ATIVIDADE PRINCIPAL

De forma sucinta, podemos afirmar que no processo de desenvolvimento ontogênico todo homem estabelece relações particulares com o mundo que o cerca. Este mundo é constituído de objetos materiais e simbólicos produzidos pela atividade material e espiritual das gerações humanas passadas e condensam as capacidades e aptidões humanas formadas ao longo do desenvolvimento da prática sócio-histórica. Assim, Leontiev (2004) aponta que mesmo os instrumentos mais elementares da vida cotidiana devem ser apreendidos ativamente pela criança, a qual deve efetuar atividades cognitivas e práticas que respondam de maneira adequada, mesmo que não idêntica, à atividade humana presente nesses instrumentos.

Desde o nascimento as relações da criança com os objetos do mundo estão necessariamente inseridas na comunicação com adultos. Esta comunicação tem a mesma estrutura do processo mediatizado que caracteriza toda a atividade humana, ou seja, as relações da criança com os objetos circundantes se realizam com a participação direta ou indireta de um adulto, que coloca a criança em contato com esses objetos, tornando-os assim objetos de sua apropriação e apresentando suas funções sociais. Outra característica das relações que as crianças estabelecem com o mundo a sua volta consiste em que as suas ações não se voltam somente para os objetos, mas também para o adulto. Certas ações da criança começam a não ser somente incentivadas pelo seu efeito concreto, mas também pela reação do adulto ao efeito das ações.

Deste modo, por intermédio da atividade humana, desde as primeiras etapas do desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, a realidade concreta se manifesta por meio da relação que este indivíduo estabelece com o mundo humano a sua volta. É por este motivo que ele percebe esta realidade e dela se apropria, não apenas por suas características materiais ou seu sentido biológico imediato, mas também como sendo um mundo de objetos com significações sociais (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, afirmamos anteriormente que a dinâmica apropriação-objetivação das produções materiais e simbólicas do homem é a mola propulsora do desenvolvimento humano, dinâmica em que o indivíduo se autoproduz e reproduz,

produzindo e reproduzindo neste processo a própria cultura humana nas suas dimensões materiais e simbólicas (DUARTE, 2003; ROSSLER, 2006).

Assim, a atividade está na base do desenvolvimento humano. Para Leontiev (1978) a atividade é o meio pelo qual o homem se relaciona com o mundo. É com base no agregado das suas relações com o mundo que o homem desenvolverá sua personalidade, relações estas possibilitadas pela sua atividade.

Deste modo, segundo Leontiev (1988b), cada período desse desenvolvimento é marcado por um tipo principal de atividade que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos dos indivíduos. Num determinado período da infância, segundo o autor, a atividade principal é a brincadeira. Assim, é por meio dela que a criança irá se apropriar de parte do mundo a sua volta e nele irá se objetivar, penetrando no universo sociocultural humano e formando sua própria individualidade, como síntese de singularidade e universalidade.

Deste modo, a proposta deste capítulo é discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil produzido pelos processos de apropriação e objetivação, realizados por meio das atividades que predominam no interior desta etapa do desenvolvimento do psiquismo humano. Para isto, nos propomos a discutir alguns aspectos gerais do desenvolvimento infantil e a atividade principal que governa os distintos períodos do desenvolvimento humano. Cumpre ressaltar que não objetivamos aqui esgotar a teoria dos autores selecionados, mas sim captar os elementos teórico-conceituais fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil, visando à discussão que realizaremos nos próximos capítulos sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar e o papel da mídia televisiva direcionada às crianças e sua influência neste processo de desenvolvimento<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Cabe ressaltar que os autores da Psicologia Histórico Cultural propuseram a teoria do desenvolvimento do psiquismo a partir das condições histórico-sociais existentes naquele momento na então União Soviética (URSS).

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Estudar os aspectos do desenvolvimento humano em geral e do desenvolvimento infantil, em particular, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, nos remete, inevitavelmente, à concepção de que toda obra humana – o trabalho, a linguagem, os instrumentos, a brincadeira, a arte, entre tantos outros – é resultado da interação e relação entre homem e natureza bem como entre homem e sociedade. Esta concepção é incorporada por Vigotski em sua teoria psicológica e comentada por Shuare (1990).

Conforme Shuare (1990), Vigotski introduz a psique no tempo, não somente no tempo cronológico, mas no sentido materialista histórico de que o tempo humano é história, tanto história de vida individual como história social.

Desta concepção se desenrola outra noção fundamental para a Psicologia Histórico-Cultural: se os fenômenos psíquicos são sociais em sua origem, existe um desenvolvimento histórico destes fenômenos, ou seja, eles não são dados de uma vez para sempre, mas estão em relação de dependência com a atividade do homem. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural não admite que o desenvolvimento do ser humano se explique a partir de uma visão naturalizante que, segundo Elkonin (1987b), compreende o homem como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas o meio em que se vive, bem como pressupõe o desenvolvimento psíquico como um processo de adaptação às condições de vida na sociedade. A Psicologia Histórico-Cultural tampouco compreende o desenvolvimento humano como determinado por leis universais. Na perspectiva aqui adotada o desenvolvimento humano ocorre sob determinadas condições histórico-sociais. Assim, atribui-se o caráter mediatizado das interações no desenvolvimento da psique humana, processo este possibilitado pelos próprios objetos criados pelo homem ao longo da história (SHUARE, 1990; LURIA, 1991).

Esta visão supera o caráter imediato da psique, em que o psiquismo seria algo dado naturalmente ao indivíduo. Nas palavras de Luria (1988):

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 1988, p. 25).

Portanto, torna-se evidente a determinação da relação objetiva que o indivíduo estabelece com a sociedade no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Como constatado na citação do autor, é importante ressaltar que a Psicologia Histórico-Cultural não exclui, no estudo da psique humana, o desenvolvimento biológico. Ao contrário, o desenvolvimento psíquico é concebido como uma unidade dialética entre desenvolvimento biológico e cultural (SHUARE, 1990).

Luria (1988) comenta que Vigotski chamava a psicologia, tal qual a estavam concebendo na década de 1920, de cultural, histórica ou instrumental. Cultural, referindo-se aos meios socialmente estruturados por meio dos quais o indivíduo, no seu processo de desenvolvimento como indivíduo humano, organiza os diferentes tipos de tarefa com os quais se depara ao longo da vida. Histórico, pois, ao fundir-se com o cultural, propõe a ação dos homens ao longo da história social na criação de instrumentos para dominar seu ambiente e seu comportamento. E instrumental por referir-se à natureza mediadora de todas as funções complexas, já que as funções psicológicas superiores são mediadas por estímulos auxiliares produzidos pela própria pessoa – como no exemplo simples exposto pelo autor: amarrar um barbante no dedo para lembrar-se de algo de maneira mais eficiente.

Todos estes aspectos podem ser constatados no desenvolvimento da criança. Para Luria (1988), desde o nascimento a criança está em interação com os adultos e estes estão, a todo o momento, transmitindo à criança a sua cultura. De início, a criança responde ao mundo por processos naturais, relacionados à alimentação, visão e audição. Mas, por meio da mediação dos adultos, processos psicológicos mais complexos começam a se formar na criança. Inicialmente estes processos

funcionam durante a interação com os adultos, mas, à medida que a criança cresce, são executados interiormente pelas próprias crianças. Ou seja,

As respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 1988, p. 27).

Neste processo de apropriação pela criança das características sociais dos objetos à sua volta, da cultura e da linguagem, os adultos têm um papel essencial, já que desde a primeira infância as relações da criança com as produções materiais e simbólicas do homem estão necessariamente inseridas na comunicação com os adultos. Elkonin (1969a) afirma que os adultos criam condições determinadas para o desenvolvimento da criança, transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade. Para o autor,

Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. A medida que assimila a experiência social se forma nas crianças distintas capacidades. (ELKONIN, 1969a, p. 498, tradução nossa).<sup>19</sup>

Porém, destacamos que a criança não assume um papel passivo neste processo, ou seja, a criança não é somente um objeto de influência da educação dos adultos, mas tem uma atitude ativa frente às influências que recebe (LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 1969a). Antes mesmo de aprender a falar, a criança já começa a assimilar a experiência das pessoas a sua volta e os objetos que a rodeiam, muitos destes objetos criados pelo homem para a satisfação das suas necessidades.

Portanto, desde muito cedo a criança aprende a maneira de atuar com estes objetos. Como exemplifica Elkonin (1969a), numa idade muito pequena, a criança faz barulho com o chocalho, assim como os adultos o fazem, aprende a se alimentar com a colher, a colocar os sapatos, a utilizar a toalha para se secar. Caso a criança fosse deixada a sua própria sorte em contato com estes objetos, jamais os utilizaria com este significado social já estabelecido pelas gerações precedentes. É o adulto que faz o papel de transmitir à criança a função social dos objetos, seu significado, e

---

<sup>19</sup> No original, em espanhol, “Gracias a los adultos el niño asimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades.” (ELKONIN, 1969a, p. 498).

neste mesmo momento possibilita à criança a criação de novas habilidades e capacidades cognitivas e psicomotoras ao manuseá-los.

Como resultado da aquisição de novas capacidades e habilidades, o desenvolvimento da criança atinge um nível superior e, deste modo, pode estabelecer relações mais complexas com a realidade. Isto acontece durante todo o processo de desenvolvimento da criança. A cada época, ela adquire um nível mais elevado em seu desenvolvimento e deste modo atinge também um nível mais elevado na sua relação com a realidade (ELKONIN, 1969a).

Porém, não é de forma rápida que a criança vai apreender a experiência social. A aprendizagem gradual da criança se deve a grande quantidade de conteúdos a serem assimilados, ao seu nível de desenvolvimento psíquico geral e ao aperfeiçoamento das suas funções cerebrais. Destacamos que muitas habilidades dependem de outras já adquiridas para se formar, ou seja, há a necessidade de um dado nível de desenvolvimento para que determinadas capacidades se estabeleçam. Torna-se evidente, deste modo, que a ordem de formação dos processos psíquicos que se desenvolvem na criança ocorre tendo por base a influência da educação e ensino da experiência social humana (ELKONIN, 1969a).

Neste mesmo sentido, Mukhina (1995) propõe que mesmo a criança assimilando diversas ações, impulsionada pelos adultos no processo de ensino e educação, não é capaz de realizar todas estas ações e sua assimilação ocorre de acordo com uma ordem. Isto se deve a dois motivos: primeiro, porque inicialmente a criança assimila o mais simples, depois o mais complexo, e este nível de complexidade é determinado pelo que foi alcançado anteriormente; o segundo motivo é que para que algo seja assimilado pela criança, este algo deverá responder às suas necessidades e interesses, ou seja, deverá ser atraente para ela.

Assim, no estudo da psique, Leontiev (1988b) aponta que a compreensão do que determina o seu desenvolvimento, isto é, a compreensão das forças que motivam este desenvolvimento, implica a descrição dos estágios pelos quais o indivíduo passa em seu desenvolvimento, bem como a análise do desenvolvimento de sua atividade em cada estágio, elucidando ainda o papel das condições externas da sua vida e das potencialidades que ela possui.

Leontiev (1988b) e Elkonin (1969a) afirmam que, desde seu nascimento, a criança se desenvolve como membro da sociedade e durante este desenvolvimento

realiza trocas importantes no lugar que ocupa objetivamente no sistema das relações humanas. Nas palavras de Elkonin (1969a, p. 500, tradução nossa),<sup>20</sup> “durante todo o período de desenvolvimento tem lugar trocas importantes na situação que ele ocupa entre as demais pessoas e em suas relações mútuas com elas”.

Porém, a mudança no sistema de relações não é a única força que motiva o desenvolvimento psíquico. Conforme Elkonin (1969a), as forças motrizes do desenvolvimento atuam mutuamente e são as seguintes: a) o lugar ocupado pelo indivíduo entre as pessoas e a sociedade, b) as suas condições de vida, c) as exigências colocadas a ele pela sociedade, d) o caráter da atividade que realiza e f) o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento. Para Leontiev (1988b), é central compreendermos a atividade da criança, como esta atividade é construída e qual o seu conteúdo. Nas palavras do autor:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. (LEONTIEV, 1988b, p. 63).

Elkonin (1987b) relata que a introdução do conceito de atividade, realizada por A. Leontiev e S. Rubinstein, na reflexão sobre o processo de formação e desenvolvimento psíquico foi um ganho muito importante para a psicologia soviética. Para Elkonin (1987b), o conceito de atividade permitiu, pela primeira vez, a união entre as forças motrizes do desenvolvimento e a questão dos princípios de divisão dos períodos no desenvolvimento psíquico das crianças. Conforme diz o autor,

Na realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetual-de-conteúdo da atividade, quer dizer, sem esclarecer com que aspectos da realidade interatua a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, até que aspecto da realidade se orienta. (ELKONIN, 1987b, p. 109, tradução nossa).<sup>21</sup>

<sup>20</sup> No original, em espanhol, “durante todo el período de desarrollo tienen lugar cambios importantes en la situación que él ocupa entre las demás personas y en sus relaciones mutuas con ellas.” (ELKONIN, 1969a, p. 500).

<sup>21</sup> No original, em espanhol, “En realidad, el desarrollo psíquico no puede ser comprendido sin una profunda investigación del aspecto objetual-de-contenido de la actividad, es decir, sin aclarar con

Assim, torna-se importante, no estudo do desenvolvimento psíquico, pensarmos com que aspectos da realidade a criança interage em uma ou outra atividade, bem como quais aspectos da realidade orientam sua atividade.

Segundo Leontiev (1988b) cada período desse desenvolvimento é marcado por um tipo principal de atividade que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos. Ao tratar do desenvolvimento do psiquismo infantil, o autor define o conceito de atividade principal, afirmando que esta atividade não é aquela mais frequente na vida do indivíduo, mas sim aquela que cumpre os seguintes atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988b, p. 64).

Assim, a atividade principal é a que vai governar o desenvolvimento e as mudanças mais importantes no psiquismo humano, em cada etapa da vida. Esta transição dos estágios se realiza porque correspondem a uma necessidade interior da criança. Mukhina (1995) afirma que a passagem de uma etapa para outra ocorre em função de uma insatisfação da criança com o lugar que ocupa entre as pessoas. O indivíduo constata – nem sempre de forma consciente - a mudança nas motivações de suas atividades, no momento em que motivos antigos perdem sua força estimuladora e a atividade que ocupava um papel principal passa a ocupar um segundo plano. Assim, uma nova atividade se torna a principal e um novo estágio no desenvolvimento se constitui.

Ao nos referirmos à existência de uma atividade principal, que governa o desenvolvimento psíquico em geral, não estamos afirmando que não existam outras atividades ou que o desenvolvimento não se dê em outras direções. Ao longo da vida novos tipos de necessidades e atividades podem surgir, ou seja, novos modos do indivíduo se relacionar com a realidade podem se desenvolver. O fato de suas atividades serem variadas bem como a conversão de uma atividade em atividade principal não elimina outras atividades existentes. Apenas altera o lugar que

---

qué aspectos de la realidad interactúa el niño en una u otra actividad y, en consecuencia, hacia qué aspectos de la realidad se orienta.” (ELKONIN, 1987b, p. 109).



determinada atividade principal ocupa no sistema de relações com as pessoas e com a realidade social.

Em razão do exposto, torna-se necessário enfocarmos a temática da atividade principal e o desenvolvimento humano. Assim, nos propomos no próximo tópico a discutir as etapas do desenvolvimento do psiquismo humano, a atividade principal que governa cada uma destas etapas, bem como a passagem de uma etapa a outra, considerando-se as mudanças essenciais no papel ocupado pelo indivíduo no sistema de relações sociais.

## 4.2 ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como já exposto, ao nascer todo indivíduo entra em contato com um mundo de objetos materiais e simbólicos resultante da atividade dos homens, mundo este que será apenas gradualmente apropriado. No entanto, ao nascer, o indivíduo se encontra em condições de vida diferente das condições intrauterinas. Essas diferenças são narradas por Mukhina,

De uma existência vegetativa em um ambiente relativamente constante (o organismo materno) ela passa, de uma hora para outra, para condições totalmente distintas, entrando no ambiente aéreo cheio de infinitos estímulos, no mundo no qual esse ser desamparado se transformará em indivíduo racional. (MUKHINA, 1995, p. 74).

Para adaptar-se o recém-nascido possui uma série de reflexos incondicionados de alimentação, como a sucção, e de defesa e orientação relativos à visão e audição (ELKONIN, 1969c). Para Mukhina (1995), já nos primeiros dias é possível observar que a criança reage a um estímulo na pele, uma picada, por exemplo, e a um objeto diante dos olhos. Estas reações são os reflexos protetores, que têm a função de eliminar ou diminuir os efeitos dos estímulos. Além dos reflexos protetores, as crianças recém-nascidas apresentam os reflexos de orientação; reflexos de orientação para a amamentação (ao toque na bochecha ou nos lábios, a criança move a cabeça em direção ao estímulo, para se alimentar); reflexo de sucção (quando a criança chupa o objeto que é introduzido na sua boca); reflexo de preensão (verificado quando se toca na palma da mão da criança e ela tenta agarrar

o que a tocou); reflexo de impulso (quando se toca a sola do pé da criança e ela se movimenta, impulsionando-se) (MUKHINA, 1995).

Estas reações são indispensáveis para a adaptação da criança às novas condições de existência. Porém, estes reflexos não garantem sua sobrevivência. O indivíduo, nesta etapa da vida, é completamente dependente de um adulto para satisfazer suas necessidades. Ou seja, como não é capaz de se relacionar diretamente com os objetos e fenômenos do mundo, este relacionamento ocorre por intermédio dos adultos.

Elkonin (1987b), embasando suas reflexões nos estudos realizados por M. Lísina e colaboradores, afirma que do período do nascimento até o primeiro ano de vida a criança apresenta uma maneira peculiar de atividade: *a comunicação emocional direta com os adultos*. Esta atividade constitui-se de uma ação complicada que tem por objetivo a comunicação com os adultos e é sobre a base desta atividade que se formarão as ações sensório-motoras e de orientação. Para Facci (2004), o choro e o sorriso, por exemplo, são utilizados pela criança para expressão de suas necessidades e sensações e, deste modo, orientam sua comunicação com os adultos. A atividade de comunicação direta com os adultos é, portanto, a atividade principal neste período da vida de todo indivíduo, ou seja, a atividade que organiza o seu desenvolvimento psíquico, do nascimento até o primeiro ano de vida.

Se os métodos educacionais forem corretos, Mukhina (1995) afirma que a relação direta com o adulto será substituída por outra atividade, que envolve uma ação conjunta do adulto e da criança, por meio da qual o adulto apresenta a criança os objetos do mundo material. Assim, na passagem para a primeira infância, é por meio da atividade com o objeto, ou da atividade objetual, como Mukhina (1995) a define, que a criança descobrirá a função social dos objetos. Esta função é determinada pela experiência social e será transmitida pelos adultos. Deste modo, a criança passa a agir com o intento de dominar os objetos por meio de modos de ação socialmente elaborados com estes objetos. Durante este processo, a participação dos adultos é essencial na orientação da criança.

Nesse momento a atividade de comunicação emocional direta com o adulto passa para um segundo plano e assume sua posição no desenvolvimento do psiquismo humano a colaboração deste adulto na execução da ação da criança que se ocupa do objeto. Então, durante a primeira infância, que compreende do primeiro

ao terceiro ano de idade, a criança aprende a caminhar, compreender a linguagem e estabelecer uma relação direta com objetos do mundo. Apesar das suas necessidades ainda serem satisfeitas pelos adultos, ao adquirir tais capacidades de comunicação, locomoção e maior contato com o mundo, gradativamente a criança se torna mais independente, conforme se ampliam as possibilidades de sua atividade (ELKONIN, 1987b, ELKONIN, 1969c).

Assim, podemos afirmar, embasados em Elkonin (1987b), que a atividade principal da primeira infância, que compreende do primeiro ano de vida até os três anos, é a *atividade objetal manipulatória*. É neste período, como dissemos, que surgem as primeiras palavras e, de um sujeito privado da comunicação verbal, a criança passa a utilizar a linguagem para organizar sua relação com os adultos na atividade que realiza com os objetos. Durante a realização das ações com os objetos, a criança encontra um meio de organizar sua comunicação com os adultos (ELKONIN, 1987b).

Não é de maneira imediata que a criança apreende as características do objeto. Mukhina (1995) propõe que podemos distinguir três fases na relação da criança com o objeto: inicialmente, a criança age com o objeto indiscriminadamente, realizando qualquer ação que domine; num segundo momento a criança utiliza o objeto com a função que o define, mas o utiliza somente nesta função; e, num terceiro momento, faz o uso livre do objeto, mas em um nível distinto, no qual conhece a principal função do objeto, ou seja, sua missão específica.

É importante destacar que a criança, na primeira infância, move seus comportamentos conforme seus desejos e sentimentos, provocados pela situação imediata, ou seja, ainda dependentes das circunstâncias externas, do que está à sua volta. A criança, portanto, age sem refletir, movida por seus sentimentos imediatos. É difícil para ela conter seus sentimentos e ter que adiar a possibilidade de satisfazer seus desejos. Para Mukhina (1995),

No final do terceiro ano, a criança descobre sua personalidade como fonte constante de um comportamento e de desejos distintos dos de outras pessoas; isso se deve a sua crescente autonomia prática. A criança adquire a possibilidade de levar a cabo operações objetais e de atender a si própria, ainda que em pequenos aspectos elementares. Essa separação em relação aos outros e essa tomada de consciência de suas próprias e crescentes possibilidades colocam a criança numa nova situação em relação ao adulto. (MUKHINA, 1995, p. 149).

Assim, no terceiro ano de vida, ou seja, ao término da primeira infância, tem-se a gênese de novas formas de atividade na criança, e são elas que irão agora a determinar prioritariamente o seu desenvolvimento psíquico. Para Mukhina (1995), estas novas formas são o jogo e as formas produtivas de ação – o desenho, a modelagem e a construção.

Deste modo, Leontiev (1988b) afirma que na infância pré-escolar, que compreende dos três aos sete anos, é principalmente pelos seus jogos que a criança ultrapassa os limites da manipulação dos objetos e penetra num mundo mais amplo, isto é, passa a assimilar de forma eficiente os objetos e as funções humanas neles encarnadas. Embora, neste período, ainda dependa das pessoas que a cercam diretamente, pois suas necessidades vitais ainda são satisfeitas pelos adultos.

Assim, é neste período pré-escolar que se desenvolve uma maneira particular da criança se relacionar e atuar no mundo: por meio da brincadeira. Com isso, nesta idade, Elkonin (1987b) afirma que a atividade principal que organiza o desenvolvimento psíquico da criança é *o jogo ou a brincadeira*. Sua importância para o desenvolvimento psíquico é múltipla, mas o autor destaca como ponto principal que é por meio do jogo que a criança modela sua relação com as pessoas<sup>22</sup>.

A transição para o próximo estágio do desenvolvimento psíquico ocorre em conexão com a entrada da criança na escola, situação em que todo o sistema de suas relações é reorganizado, já que a criança é inserida numa atividade de maior significação social, como relata Elkonin (1969a). Este é o momento em que a criança deve aprender uma série de conhecimentos e estabelecer uma relação séria com o professor e os colegas de classe. Leontiev (1988b) aponta que agora a criança não tem somente deveres para com os pais, mas também obrigações para com a sociedade. Inicialmente estas obrigações surgem de forma bastante concreta, por exemplo, nas exigências do professor relativas às lições ou ao comportamento da criança em sala. A criança sente por si mesma a consequência dos seus atos, a nota baixa ou a repreensão da professora por um comportamento não aceito por ela.

Nesse sentido, Mukhina (1995, p.297, grifos do autor) afirma que “*o que se pode destacar na situação do escolar é que seus estudos são uma atividade obrigatória e socialmente importante.*” A autora comenta que, a partir deste

---

<sup>22</sup> Visto que o objetivo desta pesquisa envolve discutir o papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo, abordaremos, no próximo capítulo, a temática da brincadeira com mais profundidade.

momento, a criança passa a responder não somente pelas demandas de sua família, mas também as demandas do professor e da escola – e da própria família – no que diz respeito à realização de seus estudos. A criança deve se inserir no sistema de normas que a escola regulamenta para todos os escolares. O papel do professor não é do adulto que tem ou não a simpatia da criança, mas daquele que faz para ela certas exigências. Para a autora, a qualificação que a criança recebe na aula não é resultado da “atitude pessoal do professor frente à criança, mas é a medida objetiva de seus conhecimentos, de como cumpre seu dever de estudar. Uma má qualificação não pode ser compensada com a obediência, nem com o arrependimento” (MUKHINA, 1995, p.297).

As relações da criança com os escolares também difere das relações estabelecidas nas séries anteriores. Para Mukhina (1995), é justamente o êxito nos estudos que faz a diferença nas relações. A participação conjunta dos escolares em atividades obrigatórias na aula estabelece relações baseadas no bem comum.

Há ainda neste período uma mudança no tempo da aula, tempo este durante o qual as crianças devem prestar atenção e seguir as orientações do professor, sem realizar atividades alheias ao tema. Outra mudança ocorre na atividade escolar. O objetivo da escola é a assimilação de conhecimentos e este objetivo aparece em seu estado puro, “não mascarado com tarefas de tipo lúdico ou produtivo. A criança estuda para adquirir uma bagagem cultural voltada para o futuro” (MUKHINA 1995, p. 298).

Todas estas mudanças requerem do escolar novas responsabilidades, impondo a ele novas exigências a sua personalidade e qualidades psíquicas. Para Mukhina (1995, p.299),

Sem determinadas qualidades volitivas a criança não conseguirá regular seu comportamento a fim de resolver as tarefas escolares e ter na classe um comportamento adequado. O escolar deve ter tanto a conduta externa quanto a atividade mental voluntária e controlável: a atenção, a memória e a inteligência. A criança tem de saber observar, escutar, lembrar e propor a si mesma a resolução da tarefa que o professor mandar. O escolar não conseguirá assimilar os conhecimentos científicos se não souber separar aquele aspecto da realidade que cada uma das ciências estuda. Para assimilar as ciências é necessário um domínio coerente de um sistema de conceitos e um desenvolvimento adequado da inteligência lógica e abstrata. Mas a formação psicológica do pré-escolar com vistas ao estudo não significa que ele chegará a uma formação psicológica inicial característica da criança escolar. Essa formação só se produz na escola, nas condições de vida, de convivência e de trabalho que a escola oferece.

Assim, o estudo, caracterizado como a atividade na qual ocorre a assimilação de conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos, como o saber científico, artístico, filosófico, é a atividade principal da idade escolar, que compreende dos sete aos onze ou doze anos. Por meio do estudo há a intensa formação de capacidades intelectuais e cognitivas da criança, bem como um incremento no desenvolvimento moral e estético. Esta atividade é mediadora entre o sistema de relações da criança com os adultos a sua volta (ELKONIN, 1987b).

Na adolescência há mudanças distintas no lugar que o adolescente ocupa nas relações com as pessoas que o rodeiam. Os ganhos intelectuais e o crescimento da força física alteram sua situação na família, colocando-o, em alguns casos, nas mesmas condições que os adultos. A família, ao constatar o aumento das potencialidades dos adolescentes, passa a reconhecer sua maior independência. Frequentemente, não necessita mais auxiliá-los na execução das tarefas escolares, deixando-os, assim, mais independentes nas atividades dos seus estudos. Do mesmo modo, o aumento da independência faz crescer também a responsabilidade. O adolescente “toma parte ativa na vida da família, tem obrigações de trabalho constantes e com frequência presta uma ajuda fundamental” (ELKONIN, 1969b, p. 538, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Na adolescência há também a ampliação das relações com as pessoas e da vida social do indivíduo para além de sua família e de sua turma na escola. Ampliam-se as possibilidades para que o adolescente se torne membro de grupos pertencentes à escola como um todo e, por vezes, de grupos de fora da própria escola (de outras organizações em geral ou de organizações de jovens, em especial) (ELKONIN, 1969a). Desta forma, altera-se consideravelmente a vida social do adolescente.

Segundo Elkonin (1987b; 1969b), o estudo e a escola continuam a ter importância fundamental para o adolescente, mas não ocorrem mudanças substanciais nestes aspectos. Neste período verificam-se também mudanças no desenvolvimento sexual, mas sua importância para o desenvolvimento psíquico não é primária. Assim, a primeira vista não haveria alterações comparando a adolescência com a idade escolar, já que a atividade principal continuaria, supostamente, sendo o estudo.

---

<sup>23</sup> No original, em espanhol, “toma parte activa em la vida de la familia, tiene obligaciones de trabajo constantes y con frecuencia presta una ayuda fundamental.” (ELKONIN, 1969b, p. 538).

Todavia, o autor discute, embasado em suas próprias pesquisas com T. Dragunova, que nesta idade se desenvolve uma atividade especial que se refere às relações pessoais entre os adolescentes. Em todas as formas coletivas da atividade do adolescente os autores observam que as relações se subordinam a um tipo especial de normas morais e éticas presentes nas suas ações, chamado de “código de companheirismo”. Sobre este código as relações se estabelecem com base no respeito mútuo e na confiança. Este modo de relacionamento dos adolescentes tem grande importância para o desenvolvimento psíquico, já que é uma forma particular de reprodução das relações entre as pessoas adultas e abarca as normas mais gerais de relações entre os adultos de determinada sociedade (ELKONIN, 1987b). Portanto, o autor afirma que neste período da adolescência a atividade principal seria *a comunicação íntima pessoal*.

Nos últimos anos escolares a situação do indivíduo muda novamente. Elkonin (1969b) propõe que nesta idade, entre os 15 e 17-18 anos, a situação do jovem na sociedade se altera. Agora o jovem está se preparando para escolher uma profissão e sabe que em breve terá, como membro da sociedade, todos os direitos e obrigações que isto envolve. Assim, é sobre a base das relações na sua atividade de comunicação íntima pessoal que o adolescente irá construir seus pontos de vista sobre a vida, as relações com as pessoas e seu próprio futuro.

Nesta etapa, os jovens passam a conhecer melhor a situação material e social de sua família e com frequência discutem com os pais sobre assuntos importantes. Em alguns países atingem a idade para votar, tendo a possibilidade, como comenta o autor, de se organizar politicamente, ser mais ativos, participando de grupos políticos e reivindicativos. Assim, assumindo maior responsabilidade perante a sociedade.

A elaboração de uma ideologia moral ocupa um lugar importante na idade juvenil. A formação desta ideologia se dá na busca de um sentido e propósito de vida, na tendência para explicar o sentido dos fenômenos sociais e na reflexão do lugar que ocupa na sociedade. A formação desta ideologia é permeada por sentimentos fortes e variados que se manifestam frente aos problemas sociais, estando ligados ao reconhecimento dos princípios e normas morais (ELKONIN, 1969b).

Com mais independência como cidadão e chegando ao fim dos estudos, se cria uma determinada “orientação para o futuro que se manifesta, em primeiro lugar,

na tendência para determinar a sua trajetória de vida, de escolher uma profissão” (ELKONIN, 1969b, p.550, tradução nossa)<sup>24</sup>. Este planejamento para o futuro, tendo em vista um determinado trabalho, faz com que o jovem tenha interesse em comparar os conteúdos de diversas profissões e relacioná-los com seus próprios interesses, identificando e valorizando suas próprias capacidades.

Assim, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida ganham um novo sentido social. O estudo e a aquisição de conhecimentos tornam-se indispensáveis para a vida profissional futura e para as relações sociais que o jovem estabelecerá. O sentido do estudo torna-se um estímulo direto chegando a ser o principal motivo para os jovens adquirirem conhecimento (ELKONIN, 1969b). Em suma,

A formação da ideologia, a necessidade de explicar-se a si mesmo o desenvolvimento da vida posterior, seu lugar na vida social depois do próximo final dos estudos, condicionam a aparição na autoconsciência do estudante dos últimos cursos de características novas que não existiam na consciência do adolescente.<sup>25</sup> (ELKONIN, 1969b, p.557).

Tudo isto dá origem a novas tarefas e motivos para uma nova atividade organizadora do desenvolvimento na fase final da adolescência: *a atividade profissional de estudo* (ELKONIN, 1987b). Por meio desta atividade o jovem irá se apropriar das informações, dos conhecimentos, das técnicas, enfim, das ferramentas psíquicas necessárias a execução de sua(s) atividades profissionais, ou seja, de seu trabalho.

Justamente por isso, após a adolescência, Mukhina (1995) propõe que a atividade principal que norteia o desenvolvimento humano é o *trabalho* – atividade fundante da vida social humana, base de nossa humanidade. A autora comenta que, no momento histórico em que o trabalho se tornou inexecutável<sup>26</sup> para as crianças, a infância e a adolescência passaram a ser consideradas fases de preparação para a

<sup>24</sup> No original, em espanhol: “orientación hacia el futuro que se manifesta, em primer lugar, em La tendencia a determinar su camino vital, a escoger una profesion”. (ELKONIN, 1969b, p.550).

<sup>25</sup> No original, em espanhol: “La formación de la ideología, la necesidad de explicarse a sí mismo el desarrollo de la vida ulterior, su lugar en la vida social después del próximo final de los estudios, condicionan la aparición en la autoconsciencia del escolar de los últimos cursos de rasgos nuevos que no existían en la consciencia del adolescente”. (ELKONIN, 1969b, p.557).

<sup>26</sup> No texto consultado, em português, consta a palavra ‘exequível’. Diante das considerações presentes no texto da autora, optamos por adotar o termo ‘inexecutável’ por julgarmos se tratar de uma possível tradução equivocada.



vida e a atividade adulta, “durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias. A cada etapa etária cabe um papel próprio nessa formação” (MUKHINA, 1995, p. 59).

O trabalho, do ponto de vista ontológico, como a tradição marxista exaustivamente tem definido, consiste na atividade humana central para a reprodução da existência tanto do indivíduo como da sociedade. Nesse sentido, é pré-condição para a existência do homem como ser humano, nas diversas sociedades. Em outras palavras, está na base de nossa vida social. De fato, o trabalho consiste numa atividade consciente (consciente dos fins, dos meios e de seus objetos), por meio da qual o homem produz os bens necessários à satisfação de suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. Pelo trabalho, o homem põe em ação suas forças físicas e psíquicas, bem como as forças naturais e sociais, para dar forma no mundo a objetos existentes, num primeiro momento, apenas em sua mente; os quais, objetivando-se, material ou simbolicamente, passam a existir para satisfazer as suas necessidades e as necessidades da sociedade como um todo. No entanto, ao modificar a realidade pelo seu trabalho, (re)colocando-a de uma nova forma – a qual por si mesma, vale lembrar, jamais poderia vir a ser – o homem modifica ao mesmo tempo seu próprio ser. Neste processo, portanto, desenvolvem-se suas *forças essenciais*, sua sensibilidade, suas capacidades e habilidades físicas e psíquicas, ou seja, cognitivo-afetivas, senso-perceptivas, psicomotoras; desenvolve-se a sua personalidade, seu psiquismo como um todo. Neste ponto reside seu caráter organizador do desenvolvimento psíquico, como atividade principal, nesta etapa da vida.

Por outro lado, neste mesmo processo, aprimora-se o próprio processo de trabalho em sua totalidade (aprimora-se os meios e as relações de produção: divisão do trabalho, instrumentos, utensílios, matéria-prima, maquinaria etc.), que assim se desenvolve em formas de atividade qualitativamente mais complexas, as quais, por sua vez, retroagem dialeticamente sobre o próprio homem que trabalha e sobre a sociedade que esse trabalho produz.

Assim, segundo Martins (2011, p. 36), o trabalho

[...] intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no

homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo.

Deste modo, ao estudarmos o desenvolvimento psíquico constatamos que cada etapa do desenvolvimento psíquico individual é marcada por uma atividade principal, concito este que não se refere à atividade mais exercida pelo indivíduo, mas sim àquela que orienta e organiza o desenvolvimento e as mudanças mais importantes em seu psiquismo. Ao estudar estas atividades, Elkonin (1987b) afirma que um breve estudo das suas características nos permite dividi-las em dois grupos. Num primeiro grupo predominam as atividades de orientação dos sentidos fundamentais da atividade humana, a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Tratam-se de atividades que se desenvolvem num sistema que envolve socialmente a criança e o adulto. É durante a realização destas atividades que se desenvolve na criança a esfera motivacional e de necessidades.

O segundo grupo é constituído pelas atividades de assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Tratam-se de atividades que envolvem a criança e os objetos sociais, e é com base nesta atividade que ocorre a formação das capacidades cognitivas e estéticas das crianças e a possibilidade de operarem com elas. Assim, a característica nuclear destas atividades é que se referem aos elementos da cultura humana, ou seja, elementos que têm origem e função na vida social humana, sendo resultado da história precedente da atividade dos homens (ELKONIN, 1987b).

No desenvolvimento psíquico dos indivíduos primeiramente ocorrem períodos que predominam objetivos e normas de relações com as pessoas para, posteriormente, ocorrer os períodos que predominam procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Como descrito anteriormente, logo ao nascer a atividade principal da criança é a comunicação direta que orienta a relação da criança com os adultos; a próxima atividade que norteia o desenvolvimento do psiquismo é a atividade objetual manipulatória, que se refere aos objetos e suas significações sociais (ELKONIN, 1987b).

Com base na constatação da sucessão entre períodos distintos, Elkonin (1987b) formula a hipótese sobre o carácter periódico do desenvolvimento psíquico e

admite que entre estes períodos ocorrem crises no desenvolvimento. Nelas aparecem tanto uma tendência à autonomia, como também manifestações negativas nas relações com os adultos. O autor aponta dois momentos de crises: um na passagem da primeira infância para a idade pré-escolar, chamado “crise dos três anos”, e outro na passagem da idade escolar para a adolescência, chamado de “crise da maturação sexual”.

Considerando, portanto, a sucessão dos períodos e as crises no desenvolvimento, Elkonin (1987b) propõe a periodização em épocas, períodos e fases. Ao problematizar esta questão, o autor retoma as contribuições de P. Blonski e L. Vigotski, pois considera que elas devem ser mantidas e atualizadas. Deste modo, as apontaremos brevemente.

#### 4.3 A SUCESSÃO DOS PERÍODOS E AS CRISES NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

P. Blonski e L. Vigotski durante os anos de 1930 propuseram as bases para o estudo do desenvolvimento psíquico na URSS. Blonski assinala que o desenvolvimento é um processo de transformações qualitativas, acompanhadas de crises. Chamamos de “épocas” os períodos mais marcados pelas crises, e de “estágios” os períodos menos marcados pelas crises. As fases são os momentos da vida do indivíduo que não são separados entre si de maneira brusca. Vigotski, conforme salienta Elkonin (1987b), afirmou que o desenvolvimento psíquico é a passagem permanente de uma escala evolutiva para outra na personalidade do indivíduo. Para o autor, a base firme para o estudo das épocas que estruturam a personalidade é alcançada somente por meio do estudo das mudanças internas do desenvolvimento e das crises. Deste modo, Vigotski, citado por Elkonin (1987b), conclui que podemos obter um quadro regular e claro sobre o desenvolvimento: as idades críticas se alternam com as estáveis. Lazaretti (2008) apresenta um gráfico proposto por Elkonin, que nos auxilia a verificar a relação e passagem das épocas, períodos e fases.

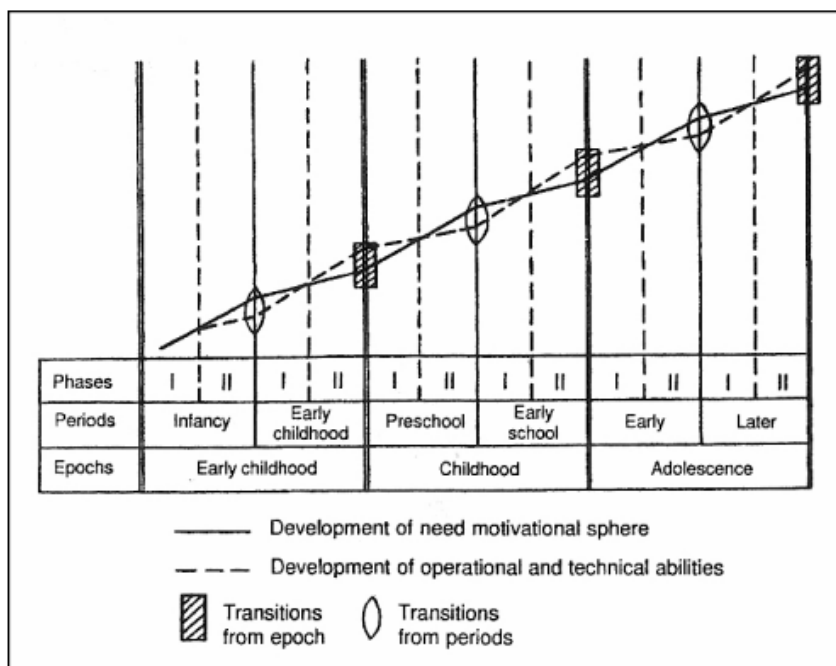


GRÁFICO 1 - REPRESENTAÇÃO DE FORMA GRÁFICA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.  
 FONTE: ELKONIN *apud* LAZARETTI (2008, p. 134).<sup>27</sup>

Cada época do desenvolvimento consiste de dois períodos ligados entre si, segundo Elkonin (1987b).

Se inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. (ELKONIN, 1987b, p. 123, grifo nosso, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Assim, as três épocas definidas pelo autor são: a primeira infância, que contempla a atividade de comunicação direta com os adultos (primeiro grupo – a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas) e a atividade objetual manipulatória (segundo grupo – assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos); a segunda infância, que

<sup>27</sup> Ressaltamos que estas fases se interpenetram, de modo que uma atividade começa a se tornar a atividade principal de uma fase dentro da atividade anterior. Ainda assim, uma determinada atividade principal pode estar presente em outras etapas da vida, porém desempenhando um papel diferente, ou seja, de forma que sua influencia em tal etapa seja secundária. Outra ressalva é de que as idades propostas não são fixas, rígidas, alterando-se de acordo com cada indivíduo e conforme o contexto.

<sup>28</sup> No original, em espanhol: “Se inicia con el período en el que predomina la asimilación de los objetivos, los motivos y las normas de la actividad humana y el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades. Aquí se prepara el pasaje al segundo período, en el que tiene lugar la asimilación predominante de los procedimientos de la acción con los objetos y la formación de las posibilidades técnicas operacionales”. (ELKONIN, 1987b, p. 123).

compreende o jogo de papéis/brincadeira (primeiro grupo) e a atividade de estudo (segundo grupo); e a adolescência, em que predominam a atividade de comunicação íntima e pessoal (primeiro grupo) e a atividade profissional de estudo (segundo grupo).

A mudança de uma época para outra se dá quando surge uma discrepância entre as possibilidades operacionais da criança com os objetivos e motivos da atividade (ELKONIN, 1987b). Nas palavras de Mukhina (1995, p. 62), “essa passagem [de uma etapa para outra] é precedida por uma insatisfação da criança com o lugar que ocupa entre as outras pessoas e pelo desejo de mudar de lugar”. Assim, a autora argumenta que num determinado momento os conhecimentos, hábitos e possibilidades alcançados pela criança entram em contradição com seus velhos modos de ações e relação com os que a rodeiam. E assim, a criança busca novas formas de relações com o adulto. Deste modo,

“a criança sente suas novas possibilidades e perde interesse pelas coisas que há pouco a interessavam. Procura novas relações com o adulto. Esta contradição se expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado”. (MUKHINA, 1995, p. 62).

Para fins didáticos, podemos resumir os conteúdos até então apresentados sobre as épocas, atividades principais e idades da seguinte forma:

Primeira infância <sup>29</sup>	Nascimento até um ano <sup>30</sup>	Primeiro ano de vida	Atividade comunicação direta com adultos
	1 a 3 anos	Primeira infância	Atividade objeto manipulatória
Infância	3 a 7 anos	Idade pré-escolar	Atividade Jogo de papéis / brincadeira
	7 a 11-12 anos	Idade escolar primária	Atividade de estudo
Adolescência	11-12 a 15 anos	Idade pré-escolar média	Atividade de comunicação íntima pessoal
	15 a 17-18 anos	Idade escolar juvenil	Atividade profissional de estudo
Vida adulta	18 em diante		Trabalho

QUADRO 1 – A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ÉPOCAS, IDADES, ESTÁGIOS E ATIVIDADES PRINCIPAIS.

FONTE: A autora (2012).

Em síntese, podemos afirmar os seguintes pontos norteadores do desenvolvimento humano: o caráter mediado de todo processo de objetivação e apropriação; a consideração de que não é de modo imediato que o indivíduo apreende o necessário para sua vida em sociedade; e a compreensão de que o indivíduo é ativo no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, Leontiev (1988b) e Elkonin (1987b) afirmam que, no estudo do desenvolvimento da psique humana, ou seja, do desenvolvimento que ocorre para transformar o filhote do homem em um homem, inserido na história social humana e dotado de habilidades e capacidades construídas por meio das relações com os fenômenos objetivos do mundo, resultantes do desenvolvimento sócio-histórico do homem, devemos considerar o lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações bem como o tipo de atividade que realiza, dentro de cada etapa do seu desenvolvimento. Isto porque é por meio da sua atividade que os indivíduos apreendem todo o material necessário para sua vida em sociedade.

<sup>29</sup> Facci (2004), em seu texto sobre a periodização do desenvolvimento, aponta a seguinte caracterização: primeira infância, segunda infância e adolescência. Elkonin, citado por Lazaretti (2008), utiliza os seguintes conceitos: primeira infância, infância e adolescência. Optamos por utilizar esta segunda nomenclatura.

<sup>30</sup> A definição das fases e períodos se encontra no texto “Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia”, de Elkonin (1969b). Já a relação das idades com as fases e períodos está presente nos textos “Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela”, do mesmo autor (1969c), e “Desarrollo psíquico de los escolares”, também de Elkonin (1969b).

Convém salientarmos que o conjunto das atividades principais, como qualquer outra atividade, não pode ser pensando, obviamente, fora do contexto material em que se realizam, isto é, apenas abstratamente. Assim, estas atividades não podem ser pensadas sem se considerar o conjunto das relações sociais que as produzem e multideterminam, no caso, a sociabilidade inerente à sociedade capitalista. Ao se realizarem no interior de uma sociedade que se assenta sobre relações de exploração e dominação, portanto, atravessadas por processos objetivos e subjetivos de alienação, estas atividades se alienam. Realizam-se, na maioria das vezes, de forma e com conteúdos (objetos da atividade) alienados. Portanto, produzindo, apontando a direção e organizando um determinado tipo de desenvolvimento: um desenvolvimento psíquico alienado. No entanto, foge aos objetivos e aos limites deste trabalho aprofundar esta questão. Ressalta-se, apenas, de passagem, que o fato destas atividades se realizarem no seio de relações sociais alienadas, portanto, realizando-se de forma alienada e produzindo um desenvolvimento psíquico alienado, não altera seu caráter enriquecedor ou humanizador<sup>31</sup>.

Até então, discutimos as características gerais do desenvolvimento humano, da atividade principal de cada etapa deste desenvolvimento. Contudo, faremos este retorno ao assunto da atividade principal da criança em idade pré-escolar, ou seja, a brincadeira. Esta é a proposta do próximo capítulo, discorrer sobre o surgimento da brincadeira na história da humanidade e refletir sobre o surgimento, desenvolvimento, caracterização e a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico infantil. Estas reflexões embasarão nossas discussões posteriores sobre o papel da mídia na brincadeira da criança em idade pré-escolar.

---

<sup>31</sup> Sobre a dialética entre os processos de alienação e humanização vide DUARTE, 1993

## 5 A IDADE PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL

A fim de iniciar a discussão sobre a idade pré-escolar e a importância da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil, destacaremos a afirmação de Leontiev (1988a) de que a brincadeira é uma atividade precisamente humana. O autor aponta que há brincadeira em certos animais superiores, mas que a brincadeira infantil, mesmo na sua forma mais precoce, difere essencialmente deste modo de brincar do animal. A questão fundamental é: a brincadeira, na criança, não é instintiva, mas sim atividade objetiva, ou seja, é uma atividade orientada por um objeto social e que encarna as propriedades materiais e simbólicas tipicamente humanas. Neste mesmo sentido, Mukhina (1995) argumenta que os exercícios similares aos jogos executados pelos filhotes de animais são comportamentos herdados hereditariamente. Já o comportamento humano, como destacamos anteriormente, não é de natureza instintiva. Assim, “a criança copia o conteúdo dos seus jogos da vida adulta circundante” (MUKHINA, 1995, p. 114).

O surgimento histórico do jogo está relacionado com a história da humanidade, ou seja, com as mudanças no sistema de produção que, consequentemente, altera a formação psíquica bem como a situação da criança na sociedade. Elkonin (1987b) relata que uma grande quantidade de dados antropológicos e etnográficos mostra a determinação da mudança da posição da criança na sociedade no surgimento do jogo de papéis. Neste sentido, o autor afirma que,

Para levar a cabo uma pesquisa dessa índole [sobre o aparecimento do jogo protagonizado na história] necessita-se, por uma parte, de dados sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade, nas diversas fases do desenvolvimento histórico; e, por outra, de dados sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses mesmos períodos. A natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade. (ELKONIN, 1998, p. 48).

Nas idades iniciais do curso do desenvolvimento da humanidade o vínculo da criança com a sociedade era imediato e direto: a criança tinha uma vida semelhante a do adulto, fazendo parte da força produtiva da sociedade. A criança participava das atividades do adulto, assimilando de maneira prática o modo de



manejar os instrumentos de trabalho e de adquirir o sustento. Nesta época não existia o jogo separado do trabalho (ELKONIN, 1987b; MUKHINA, 1995).

Na passagem para a caça, criação de animais e agricultura, a criança já não tem mais acesso aos instrumentos de trabalho, pois estes demandam uma preparação especial. Contudo, surge a necessidade de preparar esta criança para os ramos mais importantes do trabalho, como a caça, por exemplo. O adulto, portanto, constrói réplicas de suas ferramentas em tamanho menor, para que a criança consiga manejar. Do mesmo modo, incentiva a prática com estes instrumentos, que aos poucos crescem com as crianças até adquirirem as propriedades e tamanhos dos instrumentos que os adultos utilizam. Ressaltamos que nesta sociedade ainda não existiam escola ou qualquer organização de ensino, portanto os conhecimentos eram transmitidos diretamente pelos adultos, por meio de exercícios propostos por eles, com as miniaturas dos instrumentos utilizados no trabalho (MUKHINA, 1995).

À medida que as relações sociais e os meios de produção se tornam mais complexos, tornam-se também inacessíveis para as crianças e deste modo elas se afastam cada vez mais da esfera da produção (MUKHINA, 1995). Assim, o vínculo da criança com a sociedade passa a ser mediado pelo adulto por meio do processo de educação e ensino. Os vínculos da família com a sociedade também se tornam mediados, uma vez que a família se torna uma unidade econômica autônoma. Com isso as relações da criança com a sociedade ocorrem por meio das relações criança-família e criança-adulto (ELKONIN, 1987b).

Em virtude deste maior afastamento da criança da esfera da produção, os adultos continuam proporcionando modelos reduzidos dos instrumentos, porém, estes perdem suas propriedades básicas. Nas palavras do autor

Um arco reduzido serve para disparar uma flecha e acertar o alvo, mas uma escopeta reduzida tem o aspecto exterior da escopeta e só serve para *representar* ou *imitar* os disparos. Aparece assim o brinquedo figurativo. Ao mesmo tempo, a criança é separada das relações sociais da sociedade adulta. (MUKHINA, 1995, p. 115, grifo nosso).

É nesta etapa do desenvolvimento da sociedade que aparece o jogo dramático, como uma forma de convivência da criança com o adulto:

Através deste jogo a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, que já não pode garantir pela participação no trabalho. Restritas a seu próprio meio, as crianças formam comunidades

infantis e organizam uma vida lúdica especial que reproduz em seus traços fundamentais as relações sociais e a atividade de trabalho dos adultos e na qual *interpretam o papel* de adultos. (MUKHINA, 1995, p. 115, grifo nosso).

Deste modo, o autor conclui que o jogo é “uma atividade social por sua origem e por isso seu conteúdo é social” (ELKONIN, 1987b, p. 112, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Outro esclarecimento que destacamos de início é que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade na vida da criança pré-escolar, pois “nas principais situações de sua vida a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 34). Vigotski (2008) propõe que na brincadeira a situação ilusória não é transferida para todas as outras áreas da vida da criança,

[...] é difícil imaginar o quadro insano, que seria representado pela criança, se esse modo de atividade da qual estamos falando fosse transferida para a vida real e se transformasse na forma predominante de atividade na vida da criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

O autor continua: “comportar-se em situação real como numa situação ilusória quer dizer apresentar os primeiros brotos de delírio” (VIGOTSKI, 2008, p. 34). Esta diferenciação é explanada pelo autor, pois na brincadeira a ação da criança é orientada pelo sentido que ela atribui aos objetos e à sua própria ação, ou seja, por meio de uma situação no campo imaginário. Nas ações do dia a dia, ou, como Vigotski (2008) denomina, nas ações da vida real, a ação tem prevalência sobre o sentido.

Mukhina (1995) afirma que o jogo não é a única forma de atividade da criança pré-escolar que influencia em seu desenvolvimento psíquico.

A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança. (MUKHINA 1995, p.167).

Leontiev (1978) corrobora estas afirmações, isto é, que a brincadeira não é a única atividade da criança em idade pré-escolar. Porém, mesmo não sendo a única atividade realizada pela criança, Vigotski (2008) expõe que a brincadeira torna-se parte principal do desenvolvimento da criança, pois na relação entre brincadeira e

<sup>32</sup> No original, em espanhol, “una actividad social por su origen y por eso su contenido es social” (ELKONIN, 1987b, p. 112).

desenvolvimento devemos admitir que é por meio da brincadeira que surgirão na criança novas habilidades e capacidades, ou seja, é esta atividade que determinará o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Explanaremos o porquê.

Elkonin (1987b) argumenta, embasado nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e colaboradores, que é justamente o jogo na sua forma mais livre, ou seja, o jogo de papéis, a atividade principal da idade pré-escolar. O autor evidencia que:

Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (o ato de assumir, por parte da criança, o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc), a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas. (ELKONIN, 1987b, p. 118, tradução nossa).<sup>33</sup>

Na etapa anterior do desenvolvimento psíquico, a criança aprende as funções dos objetos e as ações com eles. Mas Elkonin (1987b) salienta que é somente quando a ação com os objetos entra no sistema de relações humanas que se torna evidente seu sentido social. E é por meio da brincadeira que ocorre tal inclusão.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante. (ELKONIN, 1987b, p. 118, tradução nossa).<sup>34</sup>

O modo como a brincadeira surge no desenvolvimento psíquico e o seu papel neste desenvolvimento deve ser pensado, de início, considerando as necessidades e inclinações da criança, bem como os impulsos e motivos de sua atividade. Pois, como já salientado anteriormente, qualquer passagem de um estágio

<sup>33</sup> No original, em espanhol, “Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas”. (ELNOKIN, 1987b, p. 118).

<sup>34</sup> No original, em espanhol, “En juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora. (ELKONIN, 1987b, p. 118).

para outro do desenvolvimento tem relação com as mudanças dos motivos e dos impulsos para a atividade.

Neste mesmo sentido, Leontiev (1988a) propõe que, ao estudarmos a brincadeira, não devemos apenas focar nossa atenção em explicar esta atividade, mas também compreender as conexões psíquicas que se formam durante o período desta atividade. Para Elkonin (1987a), a brincadeira tem importância não somente para os processos psíquicos que estão diretamente envolvidos nela, como a imaginação e o pensamento, mas também para aqueles processos que estão presentes na brincadeira de forma indireta, como a memória. O autor vai mais além ao afirmar que a importância da brincadeira não se reduz a exercitação de processos psíquicos isolados, mas que a mesma afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade infantil.

Constatando a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar, a questão que emerge é: como se dá a gênese da brincadeira ao longo deste desenvolvimento? Diante desta questão, e com o intuito de caracterizar e compreender a gênese, a origem e o desenvolvimento da brincadeira, nos propomos a apresentar e discutir os experimentos e conjecturas teóricas de Elkonin (1998), a respeito do problema em causa.

## 5.1 SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA BRINCADEIRA

As premissas do jogo protagonizado estão presentes nas ações com os objetos, características da primeira infância, e que resultam do processo de aprendizagem da criança sob a direção imediata dos adultos. Para tratar deste assunto, Elkonin (1998) se embasa nas pesquisas de Frádkina, que afirma que no começo da infância as ações com os objetos se formam na relação com os adultos, na atividade conjunta entre criança e adulto.

Os processos de execução com o objeto são transmitidos, direta ou indiretamente, isto é, com ou sem a consciência intencional do adulto (como nos casos de observação e imitação do comportamento do adulto por parte da criança, sem que este se dê conta), e pouco a pouco a criança começa a agir com o objeto

com autonomia. Do mesmo modo, aos poucos, as ações assimiladas se ampliam, abrangendo cada vez mais objetos diferentes. Neste processo há interação entre criança e adulto que excede a aprendizagem sobre o objeto. Esta interação também ocorre no nível das emoções, em que a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. Assim, toda sua ação não está somente orientada para conseguir êxito no domínio do objeto, mas também

Para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto. (ELKONIN, 1998, p. 220).

Em idade precoce, a ação com os objetos é ambivalente, pois compreende o lado operacional presente nas propriedades físicas do objeto bem como a sua significação social. Assim, a criança deve realizar duas atividades distintas: a utilitário-prática, que trata das operações a serem executadas, e o trabalho com os significados, que abrange os esquemas gerais da sua utilização. A atividade que a criança pequena desenvolve com os objetos, considerando apenas seu significado, é o jogo objetivado de tais crianças. (ELKONIN, 1998).

No desenvolvimento da ação com os objetos, a criança de idade precoce atua somente com os objetos usados na atividade conjunta com o adulto, e somente da maneira como eles foram utilizados anteriormente. Contudo, aos poucos as ações já assimiladas se direcionam a uma série de objetos diferentes. As crianças passam a realizar uma série de ações com os objetos, mas estas ações são soltas e referem-se aos aspectos da vida da criança e dos adultos à sua volta, ou seja, assimilando, por meio da observação, as ações dos adultos e reproduzindo-as no jogo com o objeto (ELKONIN, 1998).

Durante a evolução das ações com os objetos ocorrem dois tipos de transferências. A primeira é a transferência da ação aprendida numa determinada condição para outras, por exemplo, quando a criança aprende a pentear seus cabelos e passa a fazê-lo com a sua boneca ou seu ursinho. A segunda é a transferência para um objeto substitutivo ou, como cita o Elkonin (1998), pentear não com um pente, mas com uma régua de madeira.

Podemos dizer que há a substituição de um objeto por outro somente quando forem executadas com o objeto substitutivo as ações relativas ao objeto original. A primeira vez em que ocorre a substituição de um objeto se dá quando há

a necessidade de completar uma ação, na ausência do objeto específico para esta ação. Assim, utiliza-se um objeto substitutivo que permite as mesmas ações com o original (ELKONIN, 1998).

Também ocorre, na evolução da ação com os objetos, a atribuição de estados imaginários aos brinquedos – por exemplo, quando ‘a boneca está doente’ – ou a atribuição de determinadas propriedades aos objetos – como ‘o chá está quente’. E isso “não é senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica” (ELKONIN, 1998, p. 224).

No caso de crianças pequenas, um objeto substitui vários outros, por vezes em nada parecidos com o objeto a ser representado.

Tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro; o que possa ser agarrado e levado à boca, emprega-se como alimento etc. Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança de cor, tamanho, forma e outras características [...] Assim, por exemplo, Lida (2; 4)<sup>35</sup> brinca durante muito tempo com uma boneca: primeiro, faz-lhe um curativo, depois dança com ela etc. Ao ver um palito de fósforo sobre a mesa, apanha-o, passa-o pela cabeça da boneca e diz: “penteia nenê”, mostra o palito de fósforo à educadora e diz: “nenê chique” (cortar o cabelo da boneca), volta a mostrar o palito e diz: “tesoura”, passando o palito pela cabeça da boneca como se lhe cortasse o cabelo. (ELKONIN, 1998, p. 226).

Como podemos verificar na citação anterior, as ações realizadas por Lida, não possuem uma sequência lógica na sua execução, ou seja, as ações são soltas e sem relação entre si. Contudo, a criança executa uma série de ações efetuadas pelos adultos, assim, a evolução ulterior de tal ação depende que se desenvolva o papel que a criança assumirá ao executar as ações. Aqui, estão presentes os começos da ação lúdica. (ELKONIN, 1998).

Os primeiros indícios do papel no jogo têm como precedentes a utilização, pela criança, de um nome próprio. Quando a criança atribui a si o nome de um adulto, ela não assume ainda o seu papel, mas capta as particularidades das ações deste adulto e atua como ele. Assim

Ao adjudicar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se o aparecimento do papel no jogo. (ELKONIN, 1998, p. 227).

<sup>35</sup> Esta anotação entre parêntesis representa a idade da criança em anos, meses e dias de vida.

É no final da primeira infância, por volta dos dois anos e meio a três anos, que surgem os indícios do papel no jogo. Estes indícios são verificáveis em dois fatores: na denominação do brinquedo, da boneca, por exemplo, com o nome de um personagem; e quando a criança começa a falar em nome da boneca, por exemplo, com duas bonecas frente a frente, diz 'bom dia'. Elkonin (1998) salienta que aqui se constata indícios da futura fala protagonizada.

Constatamos, então, que na evolução das ações com os objetos criam-se as premissas da situação lúdica e do papel. Em consequência, também verificamos o avanço em complexidade das ações lúdicas da criança. Se antes o típico dos jogos é a falta da sequência lógica presente na vida da criança e a repetição de atos estereotipados com o objeto, entre os dois e três anos de idade surge nos jogos uma concatenação das ações e a lógica das ações lúdicas “começa a refletir a lógica da vida da pessoa” (ELKONIN, 1998, p. 230).

Em razão destas peculiaridades, Elkonin (1998), embasado em Frádkina, propõe que podemos caracterizar o desenvolvimento da estruturação da ação lúdica na primeira infância da seguinte forma: primeiramente, ocorre a ação determinada pelo objeto, passando para a utilização mais variada deste objeto, e finalmente para ações ligadas entre si, com um entrelaçamento lógico. O autor ainda comenta que, ao final da primeira infância, as premissas do jogo protagonizado já estão preparadas. Estas premissas são:

- inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma síntese das ações e sua preparação dos objetos;
- aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto. (ELKONIN, 1998, p. 230-231).

Assim, o jogo vai da ação concreta com os objetos para a ação lúdica sintetizada e finalmente para a ação lúdica protagonizada: “há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*” (ELKONIN, 1998, p. 259, grifos do autor).

Para Elkonin (1998), a passagem do jogo com objetos para a interpretação de papéis não ocorre em função da alteração dos objetos presentes no meio

imediatamente da criança, mas sim devido ao novo sistema de relações do qual a criança faz parte.

A criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, fôrmas para bolo, etc. mais do que isso, nas próprias ações realizadas nas primeiras etapas do desenvolvimento do jogo protagonizado, no fundo nada muda. A criança dava banho à boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. Agora faz o mesmo, no aspecto exterior e com a mesma boneca. O que aconteceu então? Todos esses objetos e atos com ele realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa atividade de sensações prazerosas. Graças a isso adquiriram objetivamente um novo sentido. A conversão da menina em mamãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. (ELKONIN, 1998, p. 404-405).

Os atos lúdicos evidenciam que a criança está atribuindo um realce às relações humanas, ou seja, por mais que a criança ainda desconheça as relações e funções sociais dos adultos ou o sentido de sua atividade, ela atua conforme dita o seu desejo, colocando-se na posição de adulto. E isso vem acompanhado de emoções e sentidos no procedimento que realiza. O realce nas relações humanas tem um impacto emocional. Por mais que a criança atue como um adulto nas ações dos seus jogos, ela não deixa de sentir-se criança.

Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções. (ELKONIN, 1998, p. 405).

No jogo, portanto, a criança adquire a consciência do lugar que ocupa no sistema de relações dos adultos e sente a necessidade de tornar-se adulto. Estas razões para tornar-se adulto aparecem novamente no final da idade pré-escolar, período em que a criança adquire o desejo de ir à escola e iniciar a realização de um trabalho reconhecido socialmente (ELKONIN, 1998).

Elkonin (1998) destaca que esta necessidade pode surgir de outras formas de atividade, porém, “em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo” (ELKONIN, 1998, p. 406).

Compreender o jogo sobre este prisma nos faz refletir sobre a condição da criança na idade pré-escolar, após vivenciar a evolução da ação com os objetos e passar, portanto, à interpretação de papéis nos seus jogos.



Como já salientado, a criança na idade pré-escolar já está adquirindo as formas fundamentais da linguagem como meio de comunicação na sua relação com as pessoas, do mesmo modo já realiza algumas atividades sozinha, como comer e se vestir. Os adultos passam a exigir cada vez mais independência da criança, e assim aparecem as primeiras obrigações, como recolher seus brinquedos, por exemplo. Como resultado desta maior independência e das aquisições verbais, a criança tem ampliado, em certa medida, a vivência da vida do seu bairro, de sua cidade, ampliando-se o contato com pessoas de fora da família (ELKONIN, 1969c).

Deste modo, cresce na criança a

*[...] a tendência a tomar parte na vida e na atividade dos adultos e querer aprender na relação que tem com ele o novo mundo dos objetos humanos, ao incorporar a atividade das pessoas e suas relações mútuas. (ELKONIN, 1969c, p. 512, grifos do autor, tradução nossa)<sup>36</sup>.*

Ou seja, o mundo pouco a pouco vai se expandindo para a criança. Na primeira infância a brincadeira é atividade secundária, e a mudança que ocorre no desenvolvimento para que a brincadeira se torne atividade dominante reside na mudança do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. Em outras palavras, com a ampliação do mundo à sua volta, a criança sente a necessidade de agir em relação não apenas aos objetos que estão acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo dos adultos (LEONTIEV, 1988a).

Porém, a criança em idade pré-escolar ainda não pode operar com os conteúdos adultos do mesmo modo que eles o fazem. Assim, sua tendência a manejar com os objetos e a tomar parte na vida e nas atividades dos adultos se realiza por meio da brincadeira. Este é o modo que a criança se utiliza para se relacionar com as atividades, relações e objetos que envolvem o mundo dos adultos. (ELKONIN, 1969c).

Por isto que, para Vigotski (2008), o surgimento da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança ocorre na idade pré-escolar, idade em que surgem certas necessidades específicas, importantes para a criança, e que conduzem diretamente à brincadeira. Necessidades estas que envolvem tanto a esfera intelectual como a esfera afetiva. Segundo o autor isso ocorre, pois

---

<sup>36</sup> No original, em espanhol: *“la tendencia a tomar parte en la vida y en la actividad de los adultos y quiere aprender la relación que tiene con él el nuevo mundo de los objetos humanos, a adquirir la actividad de las personas y sus relaciones mutuas”* (ELKONIN, 1969c, p. 512).

[...] na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Na criança com mais de três anos estas necessidades e desejos que não podem ser realizados de imediato entram em contradição com a condição da criança, que ainda apresenta a tendência para a realização imediata dos desejos – tendência característica da criança da primeira infância. É justamente desta situação que surge a brincadeira, como resultado de tendências contraditórias. Assim, a brincadeira deve ser entendida como “uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Leontiev (1988a, p. 121), corrobora com esta afirmação e exemplifica que “não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo”. Apesar de querer ela mesma executar a ação com o objeto, ela não pode, pois ainda não domina as operações exigidas para tal.

Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. (LEONTIEV, 1988a, p. 121).

Destacamos, portanto, que a brincadeira representa a ação da criança para dominar as coisas do mundo a sua volta. Leontiev (1988a, p. 120) comenta que “uma criança que domina o mundo que a cerca é uma criança que se esforça para agir neste mundo”.

Vigotski (2008) evidencia que se não houvesse tais necessidades irrealizáveis de imediato não existiria a brincadeira. A situação imaginária que dará conta de resolver esta contradição é encarada pelo autor como o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentre as outras que a criança realiza. Neste momento entra em cena na atividade da criança a imaginação, que está ausente na primeira infância e nos animais, constituindo-se como uma atividade essencialmente humana e que, como tal, forma-se na ação.

Na obra *Imaginação e Criação na Infância*, Vigotski (2009) comenta que, apesar da criança reproduzir, por meio da brincadeira, muito do que vê no mundo, não podemos conceber a brincadeira somente como uma simples recordação do que a criança viveu. Para o autor, a brincadeira é

[...] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A fim de estudar a situação imaginária e a sua importância na brincadeira, Elkonin (1998) lança mão das pesquisas experimentais de Slávina. A pesquisadora observou crianças de diferentes faixas etárias, numa brincadeira elementar com argumento doméstico, como ‘família’ ou ‘jardim de infância’, oferecendo brinquedos temáticos, com o objetivo de compreender os motivos do jogo. Os resultados originaram novas pesquisas nas quais Slávina questionou o papel e a situação imaginária na brincadeira.

Nos resultados do experimento sobre os motivos do jogo, Slávina constatou que as crianças pequenas brincam da seguinte forma: examinam os brinquedos, selecionam o que mais lhes agrada, manipulam os brinquedos individualmente e repetem as ações executadas com eles. Estas crianças também não demonstram interesse no jogo das outras crianças, inseridas no mesmo espaço.

Já as crianças mais velhas apresentam uma continuação lógica nas suas ações. Elas se colocam num determinado papel e em seguida desenvolvem o argumento do jogo. As crianças jogam juntas e atribuem aos brinquedos e ao ambiente significados lúdicos que se conservam durante o jogo. No jogo das crianças mais velhas “a representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas” (ELKONIN, 1998, p. 243). Do papel e da situação lúdica surgem regras na brincadeira.

Fica evidente a contradição existente nos jogos das crianças muito pequenas: há uma ação simples com os objetos, e por outro lado parece existir protagonização e situação imaginária, porém, estas não influenciam nas ações realizadas pela criança. Em razão disso, Slávina se questionou sobre a função que o

papel e a situação lúdica desempenham no jogo e, para elucidar tal questão, se propôs a realizar outro experimento (ELKONIN, 1998).

Este novo experimento foi desenvolvido em duas séries: na primeira, a pesquisadora ofertou vários brinquedos temáticos, porém, os retirou do jogo depois que a brincadeira já estava desenvolvida, deixando a disposição da criança apenas brinquedos utilizados para executar as ações, como peças de quebra cabeça e fichas, baldes e pratos. Um dos experimentos citados na íntegra por Elkonin (1998) refere-se ao jogo de uma menina, Lida, que retira as peças de quebra-cabeça do balde e coloca-as num prato grande. Ao ser questionada pela experimentadora, Lida responde que está fazendo comida, e brinca por aproximadamente 20 minutos desta forma. A experimentadora, então, retira todos os brinquedos, menos o balde, as peças do quebra-cabeça e os pratos grandes, diz que as bonecas e o sofá estão quebrados e é preciso concertá-los. Lida continua a brincar como antes. Novamente a experimentadora questiona do que Lida está brincando, o que resulta na seguinte conversa:

*Lida:* - De jardim-de-infância.

*Exper.:* - E o que você está fazendo?

*Lida:* - Preparando a comida.

*Exper.:* - Para quem?

*Lida:* - Para as bonecas.

*Exper.:* - Mas se as bonecas já não estão aqui!

*Lida:* - Estão, estão nesse quarto.

*Exper.:* - Não estão, quebraram e é preciso consertá-las; agora você não tem para quem preparar a comida. Não cozinhe mais, não há quem coma. Agora você não pode brincar de jardim-de-infância. Olhe, não há bonecas; também não há móveis nem louças. Brinque simplesmente com as peças de quebra-cabeça. *(Lida continua recolhendo as peças dos pratos pequenos, metendo-as no balde e volta a retirá-las para as repor nos pratinhos.)*

Passados alguns minutos, a experimentadora volta a perguntar: - De que você está brincando?

*Lida:* - De jardim-de-infância.

*Exper.:* - E o que está fazendo?

*Lida:* - Preparando a comida.

*Exper.:* - Para quem?

*Lida:* - Para as crianças *(aponta para a janela)*. Elas estão passeando.

*Exper.:* - Vão passear por muito tempo. Seria melhor brincar simplesmente com as peças de quebra-cabeça, e não de jardim-de-infância. Não vê que não tem para quem preparar a comida? As crianças estão passeando, as bonecas quebraram e não há nenhum brinquedo. *(Lida continua brincando como antes)*.

Momentos depois, à pergunta da experimentadora: - Do que você está brincando? – Lida volta a responder: - De jardim-de-infância.

*Exper.:* - E o que está fazendo?

*Lida:* - Preparando a comida.

*Exper.:* - Para quem?

*Lida*: - Vou comê-la eu mesma. (SLAVINA, 1948, citada por ELKONIN, 1998, p. 247).

Resultados semelhantes foram alcançados com os experimentos de quase todas as crianças. Fica evidente que as tentativas da experimentadora fracassaram ao tentar fazer com que Lida abandonasse o papel e o tema do jogo. Após os experimentos a pesquisadora evidencia que a protagonização e a situação imaginária são de extraordinária importância nos jogos infantis. Mesmo nos casos em que são pouco utilizados pelas crianças,

[...] torna-se impossível eliminá-las do jogo. Com efeito, esse desejo obstinado de conservar a todo custo o papel e a situação imaginária no jogo é a melhor demonstração de que também são imprescindíveis nessa fase precoce do seu desenvolvimento. (SLÁVINA, 1948, *apud* ELKONIN, 1998, p. 247).

Assim, Elkonin (1998) destaca dos experimentos realizados por Slávina, entre eles os citados anteriormente, os seguintes aspectos:

Primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo servem a situação e as ações lúdicas. (ELKONIN, 1998, p. 251).

Concluimos que o papel assumido pela criança altera sua relação com os objetos, ou seja, dá outro sentido às ações que a criança realiza com os brinquedos. Resultados semelhantes Elkonin (1998) extraiu dos experimentos de Sully, ao propor que um grupo de crianças brinque de 'estrada de ferro', no qual representam o chefe da estação, o vendedor de passagens, o maquinista, o responsável pela cantina, os passageiros. É embasado no papel assumido pela criança que ocorrem todos os fenômenos do jogo: as ações lúdicas, o emprego lúdico dos objetos, as relações recíprocas entre as crianças que assumem os papéis.

Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo. Nesse estão representadas em união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. (ELKONIN, 1998, p. 29).

Portanto, o fator concreto da realidade da criança, que exerce influência no jogo protagonizado, não é a relação com o objeto ou o uso que se faz dele, mas as relações que se estabelecem mediante a ação com os objetos: “não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (ELKONIN, 1998, p. 30). Ou seja, a unidade do jogo de papéis constitui-se da assimilação e da reconstituição, por parte da criança, do papel do adulto que ela assume.

Assim, o aspecto singular do jogo é que, apesar da variedade de temas, eles mantêm o mesmo conteúdo: a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1995).

A importância da situação imaginária na brincadeira pode ser constatada na seguinte passagem de Elkonin (1998, p. 275): “o jogo só é possível se houver ficção”. Soma-se a isso a observação de Vigotski (citado por ELKONIN, 1998), que afirma que a imaginação nasce do jogo e que antes dele não há imaginação; além do que, devemos considerar também outro conteúdo fundamental no jogo: a imitação. A imaginação e a imitação são, para o autor, os principais aspectos do jogo. Lazaretti (2008) comenta que a postura da criança de atuar *come se fosse alguém* evidencia que há, na situação lúdica, a imaginação, e que é na reconstrução das ações dos adultos que aparece a imitação.

Mukhina (1995) corrobora esta afirmação, argumentando que a verdadeira atividade lúdica só acontece quando a criança “realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro” (MUKHINA, 1995, p. 155).

Ao teorizar sobre esta questão, Vigotski (2008) comenta que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há também regras que decorrem desta situação imaginária. É fácil constatar isso, utilizando o exemplo do experimento citado anteriormente, da ‘estrada de ferro’. Ao atuar como o maquinista, a criança transforma em regra o que constata no seu dia a dia, e atua de acordo com o maquinista. O mesmo ocorre com o dono da cantina, o vendedor de passagens, e os diversos papéis desenvolvidos nas brincadeiras.

Mukhina (1995) afirma que estas regras presentes na brincadeira são as regras pelas quais os adultos regem suas relações. Assim as crianças apreenderão tais regras observando os adultos e as reproduzirão na brincadeira. Isso não quer dizer que há uma regra relativa aos modos de como a brincadeira deve se desenvolver, mas sim que há regras de comportamento relativas ao papel que a

criança desempenha: “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

É neste sentido que podemos pensar, juntamente com Vigotski (2008), que caso retiremos da brincadeira a situação imaginária, nos resta algo: a regra. Ou seja, a criança age conforme dita a situação.

Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Nesta direção, constatamos que a situação imaginária e as regras são características próprias da brincadeira, e sem elas a brincadeira não ocorre. Porém, outra observação se faz importante: qual a diferença entre as regras na brincadeira e as regras às quais a criança está submetida no seu dia a dia, na sua vida concreta? Na brincadeira as regras são estabelecidas pela própria criança, são regras, portanto, de autolimitação e autodeterminação internas. Como cita Vigotski (2008, p. 29), “a criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que podem fazer isso e não pode fazer aquilo.”

A relação existente entre a situação imaginária e a regra se aplica também aos jogos com regras, presentes no final da idade pré-escolar. Estes jogos contêm em si a situação imaginária, pois ao brincar, por exemplo, de jogar xadrez, o jogo passa a ser regulado por uma série de regras que são efetivadas a partir da situação imaginária, já que estas ações são impossíveis numa situação real. Como por exemplo, os modos como o peão, o bispo e a rainha se movem, a capacidade do cavalo ‘comer’ o peão. Estas condições do jogo são impossíveis sem a situação imaginária (VIGOTSKI, 2008).

Outra característica resultante da regra no jogo é que a regra transforma-se em afeto, pois é o cumprimento da regra que trará satisfação à criança. Durante a brincadeira, a criança deve constantemente abdicar do seu impulso imediato, isto porque a satisfação obtida se a regra for seguida é maior do que a satisfação obtida por meio da realização deste desejo imediato. Segue um exemplo de Vigotski (2008): a criança chora como um paciente, mas se alegra como a criança que

brinca. Assim, “a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e sua regra” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Elkonin (1987a) valida esta afirmação, qual seja, que na brincadeira, além da limitação às regras de comportamento impostas pelo papel que a criança representa, há também as limitações dos impulsos imediatos da criança. E acrescenta ainda:

Esta limitação dos impulsos imediatos, sua subordinação a função assumida, a capacidade de dominá-los enquanto existe a situação de brincadeira é a primeira limitação que a criança voluntariamente aceita e a qual se submete. (ELKONIN, 1987a, p. 97).<sup>37</sup>

A situação imaginária também possibilita à criança a libertação das amarras situacionais. Estas amarras tem como base a característica da primeira infância, em que a percepção e o afeto estão unidos. Nesta idade, a percepção é o momento inicial da reação motora e afetiva da criança, ou seja, da sua atividade. É por este motivo que a criança da primeira infância não pode agir de outra forma, se não ligada diretamente à situação e ao campo em que se encontra. Contudo, na idade pré-escolar, por meio da brincadeira, os objetos perdem seu real significado e a criança passa a agir de forma independente daquilo que vê. Há uma divergência, portanto, entre o campo visual e o campo do significado, e a ação da criança passa a ser desencadeada pela ideia e não pelo objeto. (LEONTIEV, 1988a; VIGOTSKI, 2008).

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Isto ocorre desta forma, pois só no brinquedo podemos substituir as operações e condições do objeto, preservando o próprio conteúdo da ação. Há objetos, imagens e ações reais na brincadeira, mas a criança age substituindo o sentido do objeto, por exemplo, um pedaço de madeira que se torna um cavalo. Deste modo, a criança aprende a se comportar não somente pela percepção

<sup>37</sup> No original, em espanhol, “Esta limitación de los impulsos inmediatos, su subordinación a la función asumida, la capacidad de dominarlos mientras existe la situación de juego es la primera limitación que el niño voluntariamente acepta y a la cual se somete.” (ELKONIN, 1987a, p. 97).



imediate do objeto, mas também pelo significado da ação, já que o significado toma maior importância e os objetos são colocados numa posição subordinada. (LEONTIEV, 1988a; VIGOTSKI, 2008).

Neste momento constatamos uma característica importante da brincadeira. Em boa parte das ações, o significado e o sentido coincidem, porém, o mesmo não podemos afirmar sobre as ações presentes na brincadeira. Por exemplo, um pedaço de madeira ainda retém seu significado, mas ao brincar a criança executa certas operações com ele que fazem parte de uma ação distinta deste significado. Um sentido diferente lhe é atribuído: o pedaço de madeira adquire o sentido de um cavalo. Esta ruptura entre sentido e significado no processo da brincadeira surge no próprio brincar, não é um pré-requisito da brincadeira.

Elkonin (1987a) aponta na mesma direção quando diz que

Quase todos os investigadores que estudaram a brincadeira assinalaram que é a atividade mais livre da criança pré-escolar. Este caráter livre se expressa não apenas em a criança escolher o tema da brincadeira, senão também em que suas ações com os objetos incluídos nela se diferenciam do uso habitual que se dá correntemente pela marcada independência com o respeito ao destino concreto destes objetos e estão determinadas pelos significados que a criança mesma lhes outorga na brincadeira. (ELKONIN, 1987a, p. 85-86, tradução nossa).<sup>38</sup>

Assim, compreendemos que a relação entre sentido e significado na brincadeira não permanece imutável. No decorrer da atividade, esta relação é dinâmica e estável. Ao compreender que, por meio da brincadeira, a criança opera com os sentidos dos objetos e os significados das palavras, podemos afirmar, embasados em Vigotski (2008, p. 31), que “na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos”.

Esta possibilidade da utilização de um objeto em substituição a outro, ou seja, de executar com o objeto lúdico a ação necessária para o desenvolvimento do papel na brincadeira, só é possível se pensarmos a ação, a palavra e o objeto unidos em uma estrutura dinâmica única.

---

<sup>38</sup> No original, em espanhol, “Casi todos los investigadores que estudiaron el juego señalan que es la actividad más libre del niño preescolar. Este carácter libre se expresa no solo en que el niño elige el tema del juego, sino también en que sus acciones con los objetos incluidos en él se diferencian del uso habitual que se les da corrientemente por la marcada independencia con respecto al destino concreto de esos objetos y están determinadas por los significados que el niño mismo les otorga en el juego”. (Elkonin, 1987a, p. 85-86).

Isso assim é, indubitavelmente, pois caso contrário seria impossível o emprego lúdico do objeto [...] pode-se supor que o jogo constitui precisamente uma prática original de operar com a palavra, prática essa em que se produzem mudanças das relações entre o objeto, a palavra e a ação. (ELKONIN, 1998, p. 351).

Elkonin (1998) afirma que a criança se utiliza da palavra com relativa desenvoltura já no início da idade pré-escolar e que esta capacidade vai aumentando gradualmente, ou seja, a criança vai adquirindo mais desenvoltura na utilização da palavra como denominação dos objetos. Esta afirmação foi precedida por um estudo, no qual o autor trabalhou com seis objetos diferentes, solicitando que as crianças os denominassem com outros nomes, por exemplo, a criança pegava nas mãos o cubo geométrico, e o experimentador perguntava ‘o que é isto?’, porém, o próprio experimentador solicitava à criança ‘diga que é um cachorrinho’. As dificuldades para a realização deste experimento foram constatadas nas crianças com idade de três anos. Já as crianças de quatro, cinco e seis anos não se mostraram resistentes ao experimento.

Outro ponto importante que deve ser explanado é que a relação ação-sentido também se altera na brincadeira, uma alteração semelhante à já relatada sobre a relação objeto e sentido. Antes da idade pré-escolar a ação é que determina o sentido, mas na idade pré-escolar surge uma nova estrutura: o sentido torna-se determinante à ação: “a ação é realizada em função do sentido que tem e não ditada pela ação em si mesma” (VIGOTSKI, 2008, p. 33). Isto não significa que a ação não tem valor na brincadeira, o que ocorre é que uma ação substitui outra ação. O autor exemplifica: uma criança que está parada pisa primeiramente com um pé, e depois com o outro, repete estas operações e imagina que está cavalgando um cavalo. Este desprendimento entre ação e sentido é obtido, portanto, por meio de outra ação.

A ação é passada para segundo plano e transforma-se no pivô – novamente, o sentido desprende-se da ação com o auxílio de outra ação. Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. (VIGOTSKI, 2008, p. 33-34).

Outra questão que se torna importante na reflexão sobre a brincadeira é o papel que o adulto tem nesta atividade. Para Elkonin, (1969c) a passagem de um nível a outro na brincadeira se realiza sob a direção dos adultos que ajudam as crianças a descobrir várias características da realidade que depois serão utilizadas na brincadeira. Isto não quer dizer que o adulto vai alterar ou interferir diretamente na atividade da criança ou no seu caráter criativo, mas vai possibilitar à criança o conhecimento dos aspectos sociais da realidade: as características da atividade dos adultos, as funções sociais e as relações entre as pessoas. Em razão dos conteúdos das brincadeiras terem uma significação educativa é que o autor pontua o cuidado com que os jogos das crianças devem ser observados e investidos de conteúdos que possibilitem uma influência educativa positiva, privando as crianças de conteúdos que podem desenvolver aspectos negativos na sua formação.

Expomos, até então, as premissas do jogo de papéis presentes na primeira infância, o modo como ocorre o surgimento da brincadeira na idade pré-escolar, as relações existentes entre o papel, a regra e a situação imaginária, as relações entre o sentido e o objeto, bem como a ação e o sentido. Processos estes constituintes da brincadeira. Porém, faz-se necessário focarmos nossa discussão no tema do processo evolutivo do jogo bem como da regra, pois é justamente ao assumir um determinado papel que a criança efetiva o seu brincar. Assim, nos propomos no próximo tópico a tratar destas questões para, posteriormente, de forma sucinta, apresentarmos a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico, ou seja, nos processos mentais.

## 5.2 O PROCESSO EVOLUTIVO DO PAPEL NO JOGO

Ressaltamos que as regras do jogo são determinadas pelo conteúdo dos papéis assumidos pelas crianças, na sua brincadeira. Neste momento, nos propomos a explanar o desenvolvimento destas regras no jogo das crianças em idade pré-escolar, bem como o desenvolvimento do jogo nesta idade. Para tal, nos embasaremos nos experimentos expostos e discutidos por Elkonin (1998; 1987a).

O desenvolvimento das regras pode ser caracterizado por fases, que são fases de subordinação às regras do jogo. Elkonin (1998) propõe que podemos

compreender este desenvolvimento por meio de quatro fases: primeiramente a criança não apresenta regras, tampouco um papel. Neste período inicial triunfa os impulsos da criança. Num segundo momento, a regra ainda não se manifesta claramente e nos casos em que a regra e o desejo da criança entram em conflito, o desejo da criança prevalece. A terceira fase tem como característica a regra clara na brincadeira, regra esta que não determina toda a conduta da criança, pois frente ao desejo súbito de subverter a regra, a criança o faz. Porém, quando tal infração é nomeada por outros participantes do jogo, a criança corrige imediatamente o erro na representação do papel. Num quarto momento, a conduta da criança ao brincar é determinada pelos papéis assumidos, e neste ponto se manifesta claramente a regra da conduta. Ao surgir um desejo imediato, a criança abre mão deste desejo para cumprir a regra do jogo.

Visto que a regra e o papel estão em extrema ligação no desenvolvimento do jogo, temos então quatro níveis no decorrer deste desenvolvimento. Para Elkonin (1998) estas quatro fases são as seguintes: 1) Num primeiro momento a brincadeira é constituída pelas ações com os objetos e não se constata uma ordem nas ações da criança, as ações são monótonas e podem se repetir. O principal para a criança é atuar com o objeto, a boneca, por exemplo, ou o companheiro do jogo. Deste modo, podemos dizer que os papéis existem, porém eles não determinam as ações. Por exemplo,

[...] uma criança representa a mamãe, a outra o papai, ou uma criança, a educadora e outra, a cozinheira do jardim-de-infância, as crianças não se colocam em realidade, frente a frente nas relações típicas da vida (ELKONIN, 1998, p. 296).

2) A ação continua a ser o conteúdo fundamental do jogo, tal como no nível anterior, mas apresenta-se um número maior de ações, bem como uma lógica entre elas, lógica observada na vida real da criança e dos que a rodeiam. Constata-se então um enriquecimento cada vez maior das ações realizadas. Observa-se também que a continuidade das ações pode ser quebrada, mas a criança não oferece motivos para esta interrupção, tampouco a questiona ou protesta. 3) A interpretação do papel e a execução das ações advindas dele começam a constituir a parte central do jogo, seu conteúdo fundamental, ou seja, as funções sociais passam para um primeiro plano e as ações com os objetos tornam-se secundárias; há também, neste nível, o destaque nas relações com os outros participantes. As crianças combinam sobre os

papéis que irão desempenhar antes do jogo começar, e estes papéis estão bem delineados. Neste nível aparece a fala teatral, que é dirigida aos participantes do jogo e inserida nos papéis que todos desempenham. Quando há alguma infração, as crianças protestam, e quem errou procura corrigir seu erro. 4) As ações tornam-se mais claras e todas são ligadas à representação do papel, de modo que o conteúdo principal do jogo é a execução destas ações relacionadas ao papel e às outras crianças que participam da brincadeira desenvolvendo outros papéis; os papéis também tornam-se mais claros e a fala tem um caráter teatral; as ações são múltiplas e obedecem a ordem evidente na lógica real, e se enfatizam as ações dirigidas a outros personagens do jogo; as infrações à lógica real das ações e às regras são evitadas.

Elkonin (1998) propõe que podemos pensar estes quatro níveis divididos em dois estágios. Isto porque o primeiro e o segundo nível tem muito em comum, bem como o terceiro e o quarto. Assim, num primeiro estágio, que abrange o primeiro e segundo nível, ocorrem os jogos das crianças de 3 a 5 anos. Neste estágio o conteúdo principal são as ações objetais de orientação social. Num segundo estágio, entre os 5 e 7 anos de idade, o que prevalece no jogo são as relações sociais entre as pessoas e o sentido social de sua atividade. O enriquecimento do conteúdo do jogo ocorre, portanto, de acordo com a ampliação das ideias da criança sobre a realidade.

É neste sentido que afirmamos, juntamente com Elkonin (1998), Vigotski (2008) e Leontiev (1988a), que durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança a brincadeira evolui da situação em que há um argumento desenvolvido e as regras são latentes para atividades lúdicas nas quais as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária e o papel são contidos na forma latente.

Se nos jogos de argumento com distribuição de papéis há sempre alguma regra, ainda que latente, nos jogos com regras existe sempre certo argumento consistente no quadro geral exterior do jogo e das ações. O desenvolvimento do jogo vai desde a familiarização com o quadro exterior das ações sem regras até o jogo centrado nas regras. (ELKONIN, 1998, p. 385).

Neste ponto é importante destacar que, já nas crianças pequenas, a simples introdução de um argumento na brincadeira muda o comportamento da criança com relação à regra do jogo. Elkonin (1998) realizou uma série de estudos em que comparou algumas brincadeiras. Citaremos duas delas. Na primeira, a brincadeira

com o nome de 'revezamento' consistia em que as crianças ficassem paradas e ao sinal do experimentador deveriam correr até ele. Na segunda brincadeira, com um argumento determinado, o jogo era semelhante e foi dado a ele o nome de 'locomotiva'. Ao ouvir o experimentador dar o apito da locomotiva grande, cada criança deveria ser uma locomotiva e se 'engatar' à locomotiva maior, ou seja, ao experimentador. Ao introduzir o argumento, constatou-se uma série de mudanças na brincadeira da criança, entre elas: a subordinação à regra aumenta, as crianças apitam como uma locomotiva, atribuem ao seu movimento o nome de 'marcha' e não de 'correr', chamam-se de 'locomotivas' entre si, comparam e avaliam o seu desempenho, afirmando 'sou uma boa locomotiva'.

Elkonin (1998) destaca dois mecanismos fundamentais, devido aos quais o argumento influencia no papel e na observância das regras do jogo: primeiramente porque a introdução do argumento no jogo possibilita a mudança do sentido do jogo para a criança e, num segundo ponto, a objetivação das próprias ações da criança contribuem para o maior controle destas ações. Ou seja, o papel contribui para o acatamento da regra, pois dá sentido ao jogo e porque oferece a possibilidade da criança de controlar o acatamento a tal regra.

Os jogos com regras surgem, portanto, a partir dos jogos de papéis e tem como característica fundamental a diferenciação e a consciência cada vez maior, por parte da criança, dos objetivos da brincadeira. Assim, no domínio das regras do jogo a criança aprende a controlar seu próprio comportamento e a subordiná-lo a um determinado propósito (LEONTIEV, 1988a).

São nestes jogos, portanto, que surge pela primeira vez na criança o momento da sua autoavaliação. "Ela surge, em uma forma ainda muito simples, a da avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparados com os dos outros" (LEONTIEV, 1988a, p. 139). É importante destacar que esta avaliação não surge dos que cercam a criança, mas de si mesma. Ela começa a julgar suas próprias ações, suas habilidades e possibilidades concretas. Os jogos com regras, portanto, são de grande interesse psicológico, pois determinam o desenvolvimento de traços importantes no psiquismo da criança. Entre os jogos com regras podemos citar a dama, o xadrez, jogos esportivos, como o futebol, e outros como amarelinha e jogos com bola.

Esta passagem dos jogos de papéis para os jogos com regras se dá em função das diferenças nas motivações das brincadeiras. Inicialmente, a atividade

lúdica visava o domínio dos objetos do mundo. Todavia, as relações com outros participantes se tornam evidentes no jogo, ao passo que estes participantes tornam-se também conteúdo da atividade lúdica (LEONTIEV, 1988a). Neste momento, Rossler (2006) afirma que os jogos de grupos tornam-se mais desejáveis e o elemento determinante passa a ser as relações sociais da própria brincadeira, ou seja, as relações dos jogadores entre si.

Há ainda outra característica apontada por Leontiev (1988a) que se refere ao desenvolvimento da personalidade da criança por meio dos jogos com regras explícitas. Neste processo ocorre a inserção de um elemento moral na brincadeira, por exemplo, quando algumas brincadeiras exigem dos participantes livrar os colegas de castigos internos à brincadeira. Um exemplo são as atividades lúdicas descritas por Leontiev (1988a), como ‘pegador congelado’, em que o participante, se for pego, deve permanecer imóvel até que um colega o salve e ele possa voltar a se movimentar. O autor destaca deste aspecto da brincadeira, que o surgimento do elemento moral ocorre por meio da atividade da criança, ou seja, “ativamente e, por isso, da prática, e não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (LEONTIEV, 1988a, p. 139).

Em razão de todo o exposto, Elkonin (1998) afirma que,

Apesar da diferença exterior existente entre os jogos com personagens e os jogos com regras, sem ultrapassar os limites da idade pré-escolar, ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento. (ELKONIN, 1998, p. 396).

Realizadas estas importantes observações, objetivamos, no próximo tópico, retomar e apontar as principais alterações psíquicas ocorridas no desenvolvimento psíquico infantil da criança em idade pré-escolar, ou seja, dos 3 aos 7 anos, alterações estas decorrentes da sua atividade principal: a brincadeira.

### 5.3 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Diante de todo o exposto, objetivamos agora sintetizar as alterações psíquicas resultantes da brincadeira. O primeiro destaque que apontamos é que o jogo de papéis é “o meio fundamental para que a criança conheça de uma maneira dinâmica a atividade das pessoas e as relações sociais entre elas” (ELKONIN, 1969c p. 514, tradução nossa)<sup>39</sup>. Ou seja, é uma atividade fundamental para a formação da criança como homem social.

Neste mesmo sentido, o autor afirma que a brincadeira tem influência fundamental na formação do aspecto moral da criança, pois é uma atividade baseada nas leis morais e regras de relação ligadas ao papel que cada criança assume ao brincar. Em razão de a criança ter que se submeter às regras relativas aos papéis desempenhados, a brincadeira “é uma escola para a *vontade* da criança. Na brincadeira é onde as crianças aprendem com mais facilidade a dirigir sua conduta” (ELKONIN, 1969c, p. 514, grifos do autor, tradução nossa)<sup>40</sup>. Pelo fato da criança se submeter às regras sem que isto lhe seja imposto de fora, mas sim por conta de sua iniciativa própria, a criança aprende a desejar e a subordinar seus impulsos submetendo suas ações ao papel e à regra. “O jogo, desta maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria” (ELKONIN, 1987a, p. 100, tradução nossa).<sup>41</sup>

A brincadeira como atividade principal da criança pré-escolar, possibilita uma zona de desenvolvimento iminente, em virtude da criança se colocar num papel que supera o que pode realizar nas ações do seu dia a dia, na sua vida concreta.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em sua forma condensada contém em si, como na

<sup>39</sup> No original, em espanhol, “es el medio fundamental para que el niño conozca de una manera dinámica la actividad de las personas y las relaciones sociales entre ellas”. (ELKONIN, 1969c p. 514).

<sup>40</sup> No original, em espanhol, “es una escuela para la *voluntad* del niño. En el juego es donde los niños aprenden con más facilidad a dirigir su conducta.” (ELKONIN, 1969c, p. 514, grifos do autor).

<sup>41</sup> No original, em espanhol, “el juego, de esta manera, por su estructura psicológica es el prototipo de la futura actividad seria” (ELKONIN, 1987a, p. 100).



mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Ressaltamos também a importância da brincadeira para o desenvolvimento da imaginação. O suporte para este desenvolvimento é a capacidade da criança de interpretar os diversos papéis e de substituir uns objetos por outros. Nos pré-escolares maiores, os objetos por vezes podem até não estar presentes fisicamente, o que não impede a brincadeira. Estas crianças podem criar, imaginariamente, os objetos, as situações e ações lúdicas.

A situação imaginária nascida do jogo é fundamental para o seu desenvolvimento, é destacada por Vigotski (2008, p. 36) como “o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”. A capacidade da criança de operar com os significados, separados dos objetos e inseridos na ação com o objeto real, é premissa para o desenvolvimento de processos internos, como a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato, ou seja, “a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar” (VIGOTSKI, 2008, p. 32). Para Mukhina (1995) a brincadeira é o principal fator que introduz a criança no mundo das ideias. O “objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental.” (MUKHINA 1995, p. 165).

Do mesmo modo surgem alterações na consciência da criança, à medida que se desenvolve a intenção voluntária, que cria uma nova relação entre a situação pensada e a situação real e que passa a ter consciência das suas próprias ações (VIGOTSKI, 2008). Neste mesmo sentido, Mukhina (1995) afirma que a atividade lúdica desenvolve a atenção ativa e a memória ativa da criança, pois ela deve concentrar-se nos objetos da situação lúdica e no conteúdo das suas ações, que caracterizam o papel que desempenha ao brincar.

A linguagem também recebe influências da brincadeira, pois a necessidade de se comunicar com os companheiros estimula a criança a desenvolver uma linguagem coerente, em que consiga expor claramente seu desejo (MUKHINA, 1995).

Elkonin (1969c) apresenta de forma sucinta a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico e da orientação que deve ser realizada pelo adulto.

A brincadeira de ação com argumento exerce influência em todas as facetas do desenvolvimento intelectual da criança, elevando-o a um nível mais alto. Na brincadeira se formam *tipos mais elevados da percepção, do processo verbal, da imaginação, e se efetua a passagem do pensamento objetivo a outras formas mais abstratas. Sem dúvida, a enorme importância da brincadeira para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança unicamente pode influir se tiver uma boa direção pedagógica.* (ELKONIN, 1969c, p. 514-515, grifos do autor, tradução nossa).<sup>42</sup>

Considerando todo o exposto, constatamos que a atividade lúdica desempenha um papel fundamental na formação psíquica da criança e na sua inserção no mundo material e simbólico das produções humanas, ou seja, das objetivações genéricas em si, já que esta esfera se constitui no ponto de partida do processo de formação de todo e qualquer indivíduo, como dissemos anteriormente.

Do mesmo modo, ao inserir a criança no gênero humano, a brincadeira também possibilita o desenvolvimento de faculdades e aptidões psíquicas fundamentais para a realização de sua vida e, desta maneira, para a constituição da individualidade e do gênero humano, bem como da sociedade, que realiza a mediação entre o indivíduo e o gênero. Não podemos deixar de frisar que a constituição da individualidade atualmente em nossa sociedade, a sociedade capitalista, é perpassada por processos objetivos e subjetivos de alienação, ou seja, que as atividades que norteiam o desenvolvimento do psiquismo apresentam aspectos alienantes e de alienação. Por exemplo, ao brincar a criança representa papéis e valores reproduzindo de forma alienada conteúdos, preconceitos, estereótipos, ou seja, elementos carregados de valores ideológicos. No entanto, como já salientado anteriormente, isso não retira de tais atividades seu caráter enriquecedor e humanizador<sup>43</sup>

No próximo capítulo, nos propomos debruçar sobre o papel que a mídia televisiva desempenha na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil.

<sup>42</sup> No original, em espanhol, “El juego de acción con argumento ejerce influencia en todas las facetas del desarrollo intelectual del niño, elevándolo a un nivel más alto. En el juego se forman *tipos más elevados de la percepción, del proceso verbal, de la imaginación, y se efectúa el paso del pensamiento objetivo a otras formas más abstractas. Sin embargo, la enorme importancia del juego para el desarrollo de todas las facetas de la personalidad del niño únicamente puede influir si tiene una buena dirección pedagógica*” (ELKONIN, 1969c, p. 514-515, grifos do autor).

<sup>43</sup> Para uma análise da questão da dialética entre os processos de alienação e humanização ver: Duarte, N. *Alienação e Humanização* In: A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

## 6 OS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTIS E SEU PAPEL NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO PSQUIISMO INFANTIL

A questão não é “reagir” à TV como se ela fosse uma força estranha que invade nossas casas e lá se instala para não mais sair. Sabemos que a TV é um instrumento eletrônico, produto da história do homem e de sua evolução; é marca desta era. Não tem sentido destruir a televisão, porque não é ela a culpada dos crimes que lhe são imputados. É certo que não é de todo inocente no processo de desumanização da vida social moderna, e por isso mesmo é necessário medir quem na verdade provoca o quê. (MARCONDES FILHO, Ciro, 1988, p. 109).

De acordo com o exposto até então, podemos afirmar que o processo de formação de todo indivíduo humano é um processo educativo, pois se refere à apropriação dos objetos materiais e simbólicos presentes na cultura, processo este necessariamente mediado por aqueles que já se apropriaram destes objetos. Por meio deste processo, os membros da espécie humana se humanizam, isto é, se transformam em seres humanos dotados de capacidades, habilidades e conhecimentos que permitem sua vida em sociedade.

Ao nos questionarmos sobre o processo educativo e o papel da mídia no desenvolvimento psíquico da criança, nos deparamos com um fato inegável para os estudiosos da área<sup>44</sup>: a televisão é educativa, no sentido lato do termo, na medida em que traz para dentro das casas de seus telespectadores, em forma de imagens e sons, aspectos da cultura humana, isto é, objetivações produzidas pelos homens e que norteiam a sua vida (ideias, valores, costumes, linguagem, instrumentos e utensílios etc.). Neste sentido, Arnaldo (2002) nos aponta que

Às vezes tem-se a sensação de que há uma oposição entre mídia e educação; que a mídia não é o meio apropriado para educar, que ela não desempenha nenhum papel na educação, que a educação pode fazer seu trabalho sem favorecer a mídia. Outros, contudo, acham que a mídia representa tudo que a educação quer extirpar da sociedade para purificá-la da violência, sexo, crime, pornografia e promiscuidade. O que muitos não entendem é que as crianças nas sociedades com televisão de todo o mundo, incluindo as capitais dos países em desenvolvimento, passam mais tempo diariamente na frente da TV do que fazendo lição de casa, lendo ou executando qualquer outra atividade diária. Em alguns casos extremos, elas passam mais tempo na frente da televisão do que na escola. É sobre este professor do dia a dia de nossas crianças que precisamos saber mais. (ARNALDO, 2002, p. 439).

---

<sup>44</sup> ROMÃO (2005); PONTES (2005); DUARTE, LEITE E MIGLIORA (2006); MAGALHÃES (2003); PEREIRA (2011); REZENDE (1998).

Deste modo, elucidar a teia de conexões que envolve a criança, a educação e a mídia é um esforço necessário nos tempos atuais, visando o entendimento dos efeitos da mídia na vida infantil (ROMÃO, 2005).

No presente trabalho, já afirmamos que o processo de formação da criança que nasce num ser humano, dotado de capacidades e habilidades tipicamente humanas, consiste num processo educativo no sentido lato do termo. Também já abordamos a constituição psíquica na infância e suas características. Agora, nosso foco é articular a educação, a infância e a mídia televisiva – neste trabalho representada pelos programas televisivos infantis. Esta articulação tem como foco responder a dúvida central deste estudo: qual o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança? Ou seja, qual seu papel no desenvolvimento psíquico infantil? Assistir e interagir com os programas infantis faz parte do brincar infantil, isto é, reproduz os traços essenciais da brincadeira e exerce a mesma função desta atividade principal? Ou, apesar de exercer influência no desenvolvimento, o assistir televisão não pode ser considerado como uma brincadeira? Deste modo, qual seria seu papel?

A ação da mídia tem se tornado cada vez mais determinante no atual contexto social, político econômico e cultural. E a criança, é claro, está inserida neste contexto (PONTES; LIMA, 2005).

Portanto, cabe agora, refletirmos sobre o papel que a mídia televisiva infantil desempenha na brincadeira. Para tanto, nos propomos inicialmente a trazer algumas reflexões teóricas sobre a relação entre criança, televisão e educação. Num segundo momento realizamos um breve recuo histórico sobre a TV, relacionando a mudança da programação televisiva aos modos dos telespectadores de assistir TV, bem como nos propomos a descrever os programas infantis da atualidade. Após isso, caracterizaremos o que é a atividade de assistir TV. Assim, se faz necessário descrever a relação que o telespectador infantil estabelece com os programas infantis. Retomaremos ainda os pontos principais da brincadeira como atividade principal e analisaremos as aproximações e distanciamentos entre o brincar e o assistir TV na idade pré-escolar. Após estas considerações discorreremos sobre o papel dos programas infantis na brincadeira e no desenvolvimento do psiquismo infantil.

## 6.1 DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A TELEVISÃO E A INFÂNCIA

As reflexões e análises sobre o papel da mídia nas sociedades contemporâneas apresentam-se sob diferentes tendências, indo da mais acrítica aceitação da televisão até a crítica mais contundente, que aponta a alienação e reprodução das situações de dominação que a televisão promove (GUIMARÃES, 2000).

Segundo Guimarães (2000), alguns críticos considerariam que a produção televisiva é vazia, sem conteúdo e repleta de mecanismos ideológicos. Segundo esses críticos, a televisão não ofereceria nenhuma contribuição para a educação. Assim, tampouco contribuiria para o desenvolvimento. Convém ressaltar que esta afirmação contradiz o modo como compreendemos a televisão, pois como dissemos acima, concordamos que a televisão adentra as casas dos telespectadores, colocando-os em contato com conteúdos humanos, ou seja, conteúdos produzidos pelo homem e que norteiam sua vida. Neste sentido, todavia, admitimos que a televisão não é neutra, muito menos vazia de conteúdo.

Pontes (2005) compartilha da visão de que a TV tem a capacidade de educar as crianças. Afirma que a televisão não é neutra e pode educar tanto de uma maneira positiva, como fazem as tevês educativas, como de uma forma negativa, como as tevês comerciais, cujo objetivo e compromisso são prioritariamente com os anunciantes. Esta argumentação nos coloca frente a um aspecto importante: a alienação. Em nossa sociedade, segundo Duarte (2004), o sentido da atividade de trabalho é dado pelo aumento do capital, estando este seu sentido num grau qualitativamente mais importante que o seu significado. Para o autor, “a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade”. (DUARTE, 2004, p. 57). Assim, tendo como objetivo o aumento do capital, muitas emissoras de TV produzem determinados programas cujo interesse é, de fato, prioritariamente, o aumento de seu capital, atribuindo menos importância à qualidade do programa ou ao significado dele para o telespectador. Esta é a ideologia que permeia os dias atuais. Segundo Pontes (2005), tal interesse e compromisso com os anunciantes faz, por sua vez, com que tais tevês produzam e

reproduzam uma programação de baixíssimo nível, visando apenas manter o ibope dos telespectadores.

Esta dinâmica é embasada no consumo como palavra de ordem, pois a criança é vista como um consumidor em potencial. A criança não é tão crítica quanto o adulto, que, por muitas vezes, rejeita o que não lhe é apropriado. Outro fator destacado pelo autor é que a criança fica exposta mais tempo à exibição televisiva do que o adulto, deste modo absorvendo o efeito persuasivo dos anúncios publicitários presentes na programação, seja nos próprios programas ou nos intervalos comerciais entre os desenhos animados (PONTES, 2005).

Para Beth Carmona (2002) as crianças brasileiras sempre foram vistas pela mídia televisiva como consumidores. Sendo assim, os programas produzidos para as crianças estavam mais focados nos interesses comerciais, ao passo que aspectos educacionais e sociais por muitas vezes ficaram em segundo plano<sup>45</sup>. Para a autora, os elementos das programações, como desenhos e seriados estrangeiros, dominaram e ainda dominam os programas atuais. A autora descreve os programas nacionais, na sua maior parte, da seguinte forma:

Sempre houve algum tipo de introdução local, com apresentadores ou palhaços, em regra cercados por crianças, anunciando as atrações de uma forma infantil, assim criando um falso senso de proximidade com os espectadores. Seja no palco, seja no estúdio, as crianças eram basicamente usadas como uma forma de elenco de apoio e como uma parte decorativa do cenário. Cantar, dançar e bater palmas em uma atmosfera excessivamente feliz, leve, mas irreal, constitui uma fórmula que apareceu desde o início e que continua sendo usada. Parece-me ser esse um modelo latino-americano, que pode ser encontrado na televisão da Costa Rica, República Dominicana, Argentina, Venezuela, México e em muitos outros países que importaram do Brasil a lucrativa fórmula Xuxa, desenvolvida na década de 80 e em parte da década de 90. Uma variedade de atividades com as crianças, como corridas, jogos de perguntas e adivinhações, e outros jogos um tanto tolos, era inserida entre os desenhos importados. Uma certa dose de erotismo foi acrescentada aos programas, como apresentadoras de minissaia, com pernas perfeitas à mostra, e isso começou a atrair a atenção da mídia de uma forma exagerada e distorcida. Atualmente, o fator predominante é o merchandising — seja para vender iogurte, chocolate, sandálias ou meias. (CARMONA, 2002, p. 331-332).

Esta característica marcante do consumo é confirmada pelo relatório da Ancine (2010), que aponta que a principal fonte de receitas das redes abertas de televisão são os comerciais.

<sup>45</sup> Contudo, a autora afirma que “se, por um lado, a televisão comercial e poderosa atraiu muitos espectadores para este tipo de apelo, as experiências mais conscientes e educativas também foram bem-sucedidas e *Vila Sésamo* não é o único exemplo no Brasil.” (CARMONA, 2002, p. 332).

O principal valor de troca nessa cadeia é a audiência, logo, as emissoras elaboram grades de programação com o objetivo de atingir o maior número de pessoas possíveis e com isso obter um preço de anúncio mais valorizado. (ANCINE, 2010, p. 22).

Neste sentido, se torna importante a realização de ações que visem orientar a criança sobre o que é produzido, sobre os conteúdos transmitidos e seus objetivos, isto é,

[...] há a necessidade de orientar de forma apropriada o que as crianças já sabem sobre a mídia, de forma que elas possam desenvolver sua própria consciência crítica daquilo que as mensagens da mídia estão tentando dizer, da informação que a mídia não está dando, ou está tentando esconder ou desviar, daquilo que a mídia quer dizer com o uso de certas palavras e mesmo de quais são as orientações gerais da mídia, como se pode vislumbrar pelos interesses políticos e comerciais de seus sócios, patrocinadores ou proprietários. (ARNOLDO, 2002, p. 439-440).

Este trabalho de educação para a mídia deveria ser realizado pela família, pela comunidade bem como pela escola, a fim de desenvolver nas crianças e adolescentes uma visão crítica. Para Cecília Von Feilitzen (2002), coordenadora científica da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela,<sup>46</sup> as questões sobre a educação para a mídia se relacionam aos direitos da criança, direitos estes mais amplos, não somente aos relacionados à mídia, mas direitos fundamentais para ampliar a democracia. A autora cita a Convenção da ONU sobre os direitos da criança, apontando que

[...] a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); e a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12). (FEILITZEN, 2002, p. 19).

A educação para a mídia constituir-se-ia, assim, num dos trabalhos possíveis para criar/reorganizar as mídias, de modo que fossem favoráveis ao desenvolvimento da criança. Seria necessária também, segundo a autora, a participação política e o envolvimento dos pais, além, é claro, do próprio esforço da

---

<sup>46</sup> Na época de produção de seu texto.

mídia na produção de programas de qualidade, que satisfaçam as necessidades infantis.

Nossa pretensão com a apresentação das posições destes autores é, inicialmente, como ponto de partida de nossa análise, enfatizar o potencial educativo da mídia, tanto quanto seu caráter alienador. No entanto, não é nosso intuito aprofundar aqui esta discussão, ou seja, analisar o conteúdo da mídia televisiva infantil, tendo em vista que nosso objetivo central é refletir sobre o papel do assistir televisão no desenvolvimento do psiquismo infantil, analisando a relação desta atividade com a brincadeira infantil da criança em idade pré-escolar.

Assim, se torna necessário nos focar em compreender o que seja “assistir televisão” nos dias atuais, isto é, entender em que consiste esta atividade hoje. Para isso, faz-se necessário recuperar a história da televisão no país, sua relação com os telespectadores e as mudanças nos modos de assistir TV, bem como descrever o que é que as crianças hoje assistem.

## 6.2 BREVE HISTÓRICO DA TELEVISÃO E ATUALIDADE DOS PROGRAMAS INFANTIS NA REDE ABERTA DE TELEVISÃO BRASILEIRA

No Brasil, a televisão surgiu na década de 1950, tornando-se outro veículo de comunicação, além do rádio, este último muito difundido na época. A primeira emissora na América Latina foi a TV Tupi e seus programas consistiam de peças de teatro e novelas. Para Boruchovitch (2003) nas décadas de 50, 60 e 70 do século passado, a programação televisiva era direcionada para toda a família. Assim, os programas e anúncios tinham seu foco principal na família como um todo. Nesta época o aparelho de TV ficava na sala, local onde se reuniam, além dos membros da família, alguns vizinhos que não possuíam o aparelho. No final da década de 1950 a programação iniciava ao meio dia e o último programa começava entre 23h30 e 24 horas. Já os programas infantis eram transmitidos entre as 18 e 20 horas. Nestes programas havia um apresentador, eram transmitidos desenhos animados importados e algumas brincadeiras. Segundo Monica Boruchovitch (2003), o nome dos programas traziam o nome do patrocinador.



Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI a televisão começa a sair da sala, passando a ser utilizada cada vez mais de forma individual<sup>47</sup>. A autora comenta que esta transformação traz também mudanças nas relações familiares. Agora, a criança não precisa mais compartilhar os programas com os pais,

[...] não existe mais o fim dos horários de programas infantis para que se inicie a programação adulta. Existem concomitantemente programas para adultos e crianças, para serem assistidos em separado e cada 'tribo' não incomodar a outra com suas opções. Não é preciso conversar, discutir, ceder, chegar a um consenso. Nada! Cada um faz o que bem lhe aprouver... no seu quarto. (BORUCHOVITCH, 2003, p. 16).

Por conta disto, as programações foram se tornando especializadas: dos programas para toda a família, da década de 1950, temos hoje programas que foram se tornando específicos. E

[...] sem que nos déssemos conta, [transformaram-se] em programas para homens intelectuais, homens esportistas, mulheres intelectuais, mulheres caseiras, crianças pré-escolares, crianças maiores e tantas outros grupos quanto pudermos desejar (antes mesmo que possamos imaginá-los). (BORUCHOVITCH, 2003, p. 16-17).

Além disso, vale citar, que neste mesmo período, além dos canais abertos e gratuitos existentes até então, começaram a surgir as TVs pagas, transmitidas via cabo ou satélite<sup>48</sup>, com pacotes de canais contratados mediante assinatura e pagamento de mensalidade e com diversidade de programação ainda maior; canais específicos, temáticos, com programação 24 horas e exclusivos para um

<sup>47</sup> Conforme a autora, é preciso salientar que este fenômeno da televisão individual não está presente na totalidade dos lares, e que em casas onde há apenas um aparelho televisivo as famílias ainda dividem o horário e a programação.

<sup>48</sup> Convém esclarecer que todos os sinais de TV são transmitidos via satélite, mas o modo como o telespectador recebe este sinal em sua casa pode variar. Do satélite, o sinal pode ser transmitido para uma central e retransmitida para a casa do telespectador. Se desta central para a casa do cliente o sinal for transmitido através de cabo, é TV via cabo. Normalmente, os sinais a cabo são codificados e liberados somente via pagamento de uma mensalidade. Se desta central para a casa do cliente o sinal for transmitido via torres (de torre em torre até chegar a uma cidade, povoado, bairro) sendo captado por meio de uma antena, trata-se de uma TV transmitida via torres (não satélite). Exemplos disto são as TVs locais de UHF ou VHF, abertas e gratuitas. Mas também existem as transmissões DTH - *direct to home*, ou seja, direto do satélite para a casa do cliente. O cliente pode captar este sinal com uma antena, como por exemplo, a antena parabólica. Porém, neste caso, pode tratar-se também de uma TV por assinatura, que contenha canais codificados e liberados mediante o pagamento da mensalidade. Em resumo, as TVs por assinatura contêm canais codificados, liberados somente mediante pagamento. Já na TV aberta a programação é transmitida gratuitamente ao cliente.

determinado público: canais de esportes, canais de filmes (canais só com filmes de ação ou só comédias etc.), canais de documentários, canais jornalísticos, canais infantis (canais para crianças em idade pré-escolar, canais para crianças em idade escolar etc.). Importante frisar que, com isto, se uma criança tiver acesso a estes canais e quiser passar o dia todo na frente da TV, haverá programação disponível para ela. Porém, como o acesso a TV aberta ainda é predominante em nosso país, daremos prioridade a ela ao descrever os programas específicos hoje para o público infantil<sup>49</sup>.

Atualmente no Brasil, a amplitude da televisão aberta abrange a totalidade dos estados da nação. Segundo dados da Anatel, citados no relatório da Ancine (2010), apenas a Rede Globo e o SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) estão presentes em todos os 27 estados brasileiros. A Record é transmitida em 21 estados, a Bandeirantes em 20, TV cultura em 12 e Rede TV! em 11 estados. As maiores audiências são constatadas em cinco destas emissoras, sendo que, segundo dados do Anuário de Mídia de 2009, publicado no relatório da Ancine (2010), a participação de audiência no território nacional é a seguinte: 47,92% Rede Globo, 15,70 SBT, 14,33% Record, 5,19% Bandeirantes e 2,45 Rede TV!. O mesmo relatório propõe que as maiores redes de TV aberta do Brasil são a Rede Globo, o SBT, a Record e a Bandeirantes.

Na grade de programação destas redes os programas infantis ocupam entre 10 a 14% do total da programação, considerando a programação local e nacional. (FGV/Abert *apud* ANCINE, 2010). Atualmente, os canais que transmitem programação voltada para as crianças de diferentes idades são: SBT<sup>50</sup>, Band<sup>51</sup>, TV

---

<sup>49</sup> Segundo Carlsson e Feilitzen (1999), somente 8% da população brasileira tinha acesso à TV a cabo e 8% à TV por assinatura no ano de 1996.

<sup>50</sup> No site da emissora constam como os seguintes programas infantis: *Carrossel Animado* (de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 9h30 – algumas emissoras locais interrompem o programa as 8h para transmissão da programação local); *Bom Dia & Cia* (de segunda a sexta-feira, das 9h30 às 12h45); e *Sábado Animado* (sábado das 7h às 12h45). A emissora também veicula outros programas para crianças, como novelas e seriados. Fonte: <<http://www.sbt.com.br/clubinhosbt/>>. Acessado em 18 de outubro de 2012.

<sup>51</sup> No site da emissora constam os seguintes programas destinados às crianças: *Band Kids* (de segunda a sexta-feira, às 9h15); *Power Rangers* (de segunda a sexta-feira, às 14h35); também contam como parte da programação os seguintes seriados: *Kenal & Kel*; *Danny Phantom* e *True Jackson*. O desenho *Angelo*, exibido no *Band Kids*, também vai ao ar nos sábados a partir das 9h15. Fonte: <<http://blogs.band.com.br/kids/>>. Acessado em 18 de outubro de 2012.

Globo<sup>52</sup>, e Rede TV!<sup>53</sup>. A Rede Record não tem programação voltada para as crianças.

A história dos programas televisivos infantis<sup>54</sup> no Brasil tem início no ano de 1951 quando foi transmitido o primeiro programa destinado às crianças, *Clube do Papai Noel*. Este foi um programa oriundo do rádio e tinha como atrações mágicas, malabarismos e cantores mirins.<sup>55</sup> Em 1955 foi transmitido pela TV Tupi o programa *Clube do Guri*, que foi inicialmente chamado de Gurilândia. Este programa, oriundo do rádio, ficou no ar por 21 anos e tinha como atrações a declamação de versos, musicais e canções com instrumentos. A inserção dos desenhos animados ocorreu nos programas *Capitão Aza*, veiculado pela TV Tupi, entre os anos de 1966 a 1979, e pelo programa *Capitão Furacão*, transmitido pela TV Globo de 1965 a 1970. Ainda na década de 1960 a TV Cultura inicia a transmissão do desenho animado estadunidense *Kimba*.

Posterior a estes vieram *Vila Sésamo* (1972-1977), que foi produzido inicialmente e por um ano pela TV Cultura, e depois pela TV Globo; *Sítio do Pica Pau Amarelo* (1976-1986 e na segunda versão de 2001-2007; ainda é transmitido na TV Globo, nos sábados); *Globinho* (década de 70) e *Os Trapalhões* (1977 – ficou no ar por quase 30 anos). A TV Cultura em 1971 produz *Jardim Zoológico*, em 1972 *História do Desenho Animado* e em 1977 *Bambalalão*, que fica no ar por mais de duas décadas.

Já na década de 1980 iniciou-se a criação e transmissão de *Balão Mágico* (1983-1986) e *Xou da Xuxa* (1986-1992) transmitidos pela TV Globo, *Bozo* (1979-1980 e 1981-1991) transmitido pela Rede Record e SBT, *Clube da Criança* (1983-1997) transmitido pela TV Manchete; nesta década a TV Cultura lançou, em 1981, o

---

<sup>52</sup> No site da emissora contam os programas: *Aventuras do Didi*, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *TV Globinho* (vai ao ar aos sábados a partir das 8h35, consiste na apresentação de desenhos animados); *Turma da Mônica* (não há informações sobre dia e horário de transmissão). Fonte: <<http://redeglobo.globo.com>>. Acessado em 18 de novembro de 2012.

<sup>53</sup> A Rede TV! Transmite de segunda a sexta feira o *TV Kids*, a partir das 10h30. Sob este título são transmitidos três desenhos animados. Fonte: <<http://www.redetv.com.br/tvkids/>>. Acessado em 18 de outubro de 2012.

<sup>54</sup> As seguintes informações foram retiradas dos sites das emissoras TV Globo e TV Cultura, e do site [www.infantv.com.br](http://www.infantv.com.br) em 04 de maio de 2012.

<sup>55</sup> Informações retiradas do site InfanTV. Disponível em: <<http://www.infantv.com.br/papai Noel.htm>>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

projeto *Curumim* (1981-1985), *Lanterna Mágica* em 1984 e em 1985 *Catavento*. No SBT foi transmitido o programa *Show Maravilha* (1987-1993).

Nos anos 1990 foram produzidos *Rá-tim-bum* (1989-1992) e *Castelo Rá-tim-bum* (1994), ambos da TV Cultura; *TV Colosso* (1993-1996), *Angel Mix* (1996-2000) da TV Globo; e os programas do SBT dirigidos pela apresentadora Eliana, *Festolândia* (1991; 1998-2003) e *Bom Dia e Cia* (1992 – ainda é transmitido sob apresentação de dois adolescentes). Nesta época, destacam-se como apresentadoras: Xuxa Meneghel, Eliana, Mara Maravilha e Angélica. Ainda na década de 90 este modelo de programa com apresentadoras adultas declina e um novo modelo surge: há a substituição gradativa para apresentadores crianças e adolescentes. Este novo enfoque perdura até os dias de hoje.

Atualmente a programação direcionada para as crianças contém, geralmente, desenhos animados e seriados. No caso de programas infantis, como o *Carrossel Animado* e o *Bom dia & Cia*, há apresentadores que dialogam entre si e com os telespectadores por telefone, fazem brincadeiras com aqueles que conseguem chamadas telefônicas para o programa, ensinam alguns conteúdos (como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por exemplo, ensinada no *Carrossel Animado*), cantam, contam piadas, fazem propagandas de produtos.

Não podemos deixar de citar que as crianças não têm acesso somente aos programas direcionados para elas. Hoje em dia, assistem aos telejornais e novelas (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006). Além destas atrações televisivas, apontamos que nos intervalos comerciais e, por vezes, nos próprios programas infantis são realizadas algumas ações de publicidade, direcionada para as crianças. Estas consistem, por exemplo, na propaganda de brinquedos, de chocolates e dos produtos do próprio programa (DVD, bonecos, cabana, shows dos apresentadores em turnês). Feita esta breve apresentação da forma como a nossa relação com a TV foi se modificando ao longo da história, bem como dos programas destinados hoje às crianças, passemos a análise da atividade de assistir televisão.

### 6.3 O ASSISTIR TELEVISÃO E SEU PAPEL NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Podemos dizer que a atividade de assistir televisão envolve maneiras diversas de audiência, se modificando de acordo com o programa a ser assistido, o interesse neste programa, a execução ou não de outras atividades no mesmo momento, etc.. Mas, em geral, podemos afirmar que ao assistir televisão estamos atentos ou parcialmente atentos, seja de modo visual, auditivo ou ambos. Não raro realizamos alguma atividade apenas “escutando” o que se passa nos programas televisivos; por vezes nos comunicamos ou debatemos sobre as notícias ou informações veiculadas na TV com os que estão próximos; em geral, pensamos, criticamos, relembramos fatos, fazemos associações, refletimos sobre os conteúdos transmitidos, nos emocionamos. Obviamente que os modos de relação com a televisão não se esgotam nestes exemplos.

Igualmente as crianças também realizam atividades ao assistirem TV. Algumas brincam, “conversam” com os apresentadores, por vezes focam de fato sua atenção no que é transmitido; outras vezes se distraem. Nas atividades em que se ensina algo é comum as crianças imitarem/reproduzirem o que se passa na TV, conversam com os pais/cuidadores, apresentam interesse por algum programa, menos por outro. É comum as crianças utilizarem os conteúdos dos programas televisivos nas suas brincadeiras, mesmo em momentos posteriores.

Na turminha da escola ou das brincadeiras, no grupo do condomínio ou do clube não são necessários muitos detalhes do episódio visto na TV. Às vezes, basta um nome, o do super herói ou do desenho animado para que a comunicação baseada na cumplicidade da audiência se estabeleça. (REZENDE, 1998, p. 78).

Esta influência da televisão na brincadeira das crianças foi constatada por Friedmann (2011). A autora afirma que na sociedade contemporânea a televisão e a internet vêm influenciando os modos de brincar das crianças. Nas palavras da autora:

Nas cidades, as brincadeiras têm algumas particularidades: são limitadas aos espaços internos das casas, ao recreio das escolas, às brinquedotecas e aos condomínios e clubes. Raramente acontecem na rua, seja pela falta

de espaço, seja pela falta de segurança. *Elas são influenciadas por conteúdos 'multiculturais', incluindo toda a cultura local e global a que têm acesso por meio da mídia, tevê, rádio, arte, publicidade, revistas, mercado e internet.* (FRIEDMANN, 2011, p. 21, grifo nosso).

A influência da televisão na brincadeira infantil também foi constatada por Alves (2009). O autor realizou uma pesquisa com crianças de Morretes (Paraná), tendo por objetivo investigar a constituição da subjetividade de crianças pré-escolares por meio da observação de seus jogos e brincadeiras. O autor constatou que estes são atravessados por jogos tradicionais e educativos, e também por conteúdos televisivos.

Se as brincadeiras são influenciadas por toda a cultura local e global acessíveis à criança, em especial pela televisão, considerando-se as horas que passam a frente da TV, pensamos ser importante detalhar o envolvimento da criança com o que lhe é transmitido. Em outras palavras, é necessário abordar a relação que tais conteúdos têm com as objetivações genéricas humanas. É por este ponto que iniciamos a discussão sobre o papel da TV na brincadeira e no desenvolvimento psíquico infantil.

A criança, ao assistir TV, está diretamente em contato com a linguagem, com os usos e costumes da sociabilidade humana, bem como, indiretamente, com os seus instrumentos e utensílios, sejam estas objetivações relacionadas à sua experiência imediata ou não. Embasados em que fazemos tal afirmação? Principalmente no fato de que a televisão e seus programas são também objetivações humanas; são produzidos pelo homem e seu produto é consumido pela humanidade. A televisão contém e transmite elementos da cultura, ou seja, elementos resultantes da objetivação e apropriação realizada pelos homens ao longo de todo o processo histórico. Portanto, atua como mediadora nos processos formativos, objetivos e subjetivos, dos indivíduos de uma dada sociedade. Atua como mediadora na dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação, responsáveis pelo desenvolvimento da individualidade humana.

Sobre a linguagem, por exemplo, o contato da criança com a televisão desde a mais tenra idade proporciona a ela uma aprendizagem diferente da verificada há séculos, a qual dependia apenas dos adultos falantes, imediatamente a sua volta. Ao assistir televisão, a criança entra em contato com a linguagem dos personagens do desenho, do seriado, dos apresentadores etc.. E por vezes, imita este linguajar,

seja no mesmo momento, ou num momento posterior, ao utilizar tais personagens nas suas brincadeiras com os colegas. Ela verifica, por exemplo, que o *Pato Donald* tem um sotaque diferente, que o *Cebolinha* (Turma da Mônica) troca a letra *R* pelo *L*, que o *Quico* (seriado *Chaves*) chora de uma maneira diferente, que o *Chaves* tem uma frase clássica e predileta: *ninguém tem paciência comigo*. Além disso, aprende palavras novas, apreende novos significados e sentidos. Até mesmo o contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensinada no programa *Carrossel Animado*, é antecipado.

Nos desenhos animados, e mesmo nas relações que os apresentadores estabelecem entre si e com as crianças, se objetivam determinados modos de relacionamento humano, ou seja, regras formais, usos e costumes presentes em nossa cultura, seja ela local ou não. Vale lembrar que na idade pré-escolar a criança se apropria dos modos de relações entre as pessoas. Como já ressaltado anteriormente, sua atividade principal é a brincadeira, pertencente ao grupo no qual predominam atividades de orientação dos sentidos fundamentais da atividade humana, a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Trata-se de atividades que se desenvolvem num sistema que envolve socialmente a criança e o adulto.

Por outro lado, a utilização de instrumentos e utensílios humanos nos programas e desenhos é, mesmo que indiretamente, apenas pela observação, apreendida pelas crianças. Este material ofertado soma-se a outros presentes no dia a dia da criança, desde que ela vem ao mundo, e serve de base para a criança compreender o sentido real presente nos objetos, além da sua mera manipulação, seu uso, processo este que predomina no momento anterior à idade pré-escolar, conforme discutido por nós anteriormente.

Mesmo antes de frequentar a escola, por meio da TV as crianças entram em contato com o conhecimento humano, por exemplo, a matemática (os números), a história (personagens ou eventos históricos), a geografia (montanhas, vegetações etc.), entre outros. Apreendem relações de causalidade, não necessariamente observáveis empiricamente, como a queda livre, os efeitos de um raio, a vida marítima, o espaço sideral etc. Ao assistir TV e os programas infantis a criança aprende, inclusive, a brincar, ou seja, aprende brincadeiras, se apropria de modos e conteúdos do brincar humano.

Logo, o contato com os desenhos, seriados, apresentadores, músicas, brincadeiras, piadas, e mesmo com a publicidade infantil, se trata do contato com o gênero humano, com os resultados da atividade histórico-social do homem. Todo este conteúdo faz parte da vida cotidiana humana. Se estes conteúdos estão presentes nos programas infantis é porque estão inseridos num contexto maior, da cultura atual. É neste sentido que Rezende (1998) afirma que:

Inegavelmente, a TV participa da construção de uma visão de mundo da criança, mas tal construção (desconstrução e recriação) não pode ser apreendida como dissociada do meio social em que se situa a criança. (REZENDE, 1998, p. 80).

Não queremos com isto supervalorizar o ou fazer a apologia do papel formativo da televisão no desenvolvimento do psiquismo infantil. Apenas inicialmente apontamos aspectos deste fenômeno que não podem ser desconsiderados e que são fundamentais para responder a questão central deste nosso estudo.

Retomamos os apontamentos de Leontiev (2004) quando afirma que no percurso do seu desenvolvimento ontogênico, o homem adentra em um mundo feito de objetos, fenômenos e relações criadas pelas gerações precedentes. Desde o seu nascimento e inserção no universo cultural humano, todo e qualquer indivíduo deve desenvolver um conjunto de atividades práticas e cognitivas a fim de apreender o significado humano dos objetos materiais e simbólicos de sua cultura, ou seja, apreender a função social e humana do mundo que o circunda. Todos os elementos materiais e simbólicos da nossa cultura são objetivações genéricas (pertencentes ao gênero humano), e ao se apropriar destes elementos, o homem se torna um ser genérico, um ser humano. Estes elementos materiais e simbólicos também são veiculados na televisão e seus programas.

Compreendemos, portanto, que ao assistir TV a criança está em contato com a cotidianidade, com os elementos das objetivações genéricas em si que todo homem deve se apropriar para poder viver em sociedade.

Diante do exposto, cabe agora, nos questionarmos se a forma e o conteúdo desta atividade na infância, qual seja, assistir televisão, contêm em si os aspectos essenciais da atividade da brincadeira, do brincar infantil. Em outras palavras, cabe agora respondermos a questão central neste estudo, se podemos considerar a atividade de assistir televisão, isto é, a relação da criança com os programas infantis



(objeto desta atividade), como uma brincadeira e, portanto, em um dado período, como atividade principal do desenvolvimento psíquico infantil. Por meio destas reflexões ampliaremos nossa compreensão sobre o papel da televisão e dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no seu desenvolvimento psíquico. Papel este inicialmente compreendido acima como parte das objetivações já realizadas pelo homem e servindo como objeto para apropriação das crianças telespectadoras.

### 6.3.1 A atividade de assistir televisão e a brincadeira: aproximações e distanciamentos

Chegamos ao ponto do nosso trabalho em que se faz necessário retomar as características da brincadeira como atividade dominante. Vimos no capítulo anterior os aspectos essenciais da brincadeira, quais sejam: a satisfação de certas necessidades e impulsos da criança; a necessidade de agir para dominar o mundo a sua volta; a situação imaginária; o cumprimento aos requisitos dos papéis e das regras; a imitação; a mudança na relação com os objetos, substituindo as operações e usos dos mesmos; o autodomínio do comportamento para satisfazer as regras da brincadeira e a determinação de papéis/protagonização.

Sendo assim, para darmos conta da questão central deste estudo devemos primeiramente responder: assistir aos programas infantis contém estas características? A fim de respondermos esta questão retomaremos os aspectos centrais que fazem da brincadeira uma atividade dominante e discutiremos se estes aspectos se relacionam, e como se relacionam, com a atividade de assistir televisão na infância, ou seja, assistir aos programas infantis.

Assim, de início destacamos o modo como a brincadeira surge no desenvolvimento. Como já salientado, Leontiev (1998a) afirma que com a ampliação do mundo a sua volta, a criança sente a necessidade de agir em relação não apenas aos objetos que estão acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo dos adultos. Porém, a criança em idade pré-escolar ainda não pode operar com os conteúdos adultos do mesmo modo que eles o fazem. Assim, sua tendência a

manejar com os objetos e a tomar parte na vida e nas atividades dos adultos se realiza por meio da brincadeira. Este é o modo que a criança se utiliza para se relacionar com as atividades, relações e objetos que envolvem o mundo dos adultos. (ELKONIN, 1969c).

Esta necessidade que a criança sente de agir a fim de apreender o mundo a sua volta e sua ênfase na relação homem-homem não podem ser atribuídas, diretamente, à TV; mesmo que nela se apresentem conteúdos que contenham uma situação imaginária ou brincadeiras de papéis – conteúdos estes apresentados pelos personagens dos desenhos ou pelos apresentadores. Esta necessidade surge em razão de haver, na vida da criança, uma discrepância entre suas possibilidades operacionais e os objetivos e motivos da sua atividade. Discrepância esta que produz uma insatisfação com o lugar que a criança ocupa entre as pessoas e o desejo de mudar de lugar.

Porém, mesmo salientando que esta é uma necessidade decorrente de mudanças internas da criança, consideramos que ao assistir aos programas televisivos infantis a criança entra em contato com objetivações pertencentes ao mundo dos adultos e este contato pode gerar insatisfação na criança, produzindo a necessidade de agir por meio da fantasia, ou seja, pela brincadeira. Ao mostrar personagens fictícios que realizam atividades adultas – o cãozinho que dirige um automóvel ou pilota um avião, ou mesmo crianças em atividade de adultos – a TV não poderia produzir esta insatisfação, esta discrepância? Ou seja, produzir um conflito que leva a criança a brincar, para que, por meio da fantasia (subjetivamente), realize o que não pode realizar objetivamente? É evidente que a TV não é a única responsável por este processo, mas também participa deste mundo da criança, que produz e estimula esta necessidade de apreendê-lo e dominá-lo. A TV não satisfaz essa necessidade como o faz a brincadeira, mas, pode produzir a necessidade de brincar.

Assim, o surgimento da brincadeira sendo um processo que envolve a necessidade da criança de atuar com objetos e as relações sociais do mundo adulto, não pode ser influenciado direta e unicamente pela atividade de assistir aos programas infantis, mas sendo a TV parte do mundo social da criança, admitimos que a TV não é neutra neste processo, pois veicula em sua programação objetivações que a criança ainda não pode operar no momento, constituindo-se de um dos elementos que podem gerar a insatisfação na criança, fazendo com que ela

haja por meio da brincadeira para solucionar seu conflito – entre suas reais condições como infante e sua necessidade de operar com a ampliação do mundo que está vivenciando.

Ao assistir aos programas infantis a criança observa, percebe, apreende, de alguma forma, e imita o modo como determinados objetos humanos são utilizados e como algumas ações humanas são realizadas; apreende os contextos em que determinadas palavras são pronunciadas e a forma como se dão as relações entre os homens, ainda que por meio das relações postas entre os personagens fictícios dos desenhos, por exemplo, as quais, em certa medida, reproduzem relações humanas, relações sociais presentes na vida fora da TV. Porém, este contato acontece apenas indiretamente, por meio da observação da criança, ao assistir TV. Ela não pode, ao assistir aos programas infantis, agir objetivamente com os objetos presentes na tela, realizar as ações que ali ocorrem, tampouco interagir com os apresentadores ou personagens fictícios. Portanto, no que se refere ao conjunto das atividades realizadas pela criança fim de dominar o mundo dos objetos (materiais ou simbólicos) a sua volta, isto é, dominar o mundo adulto que a cerca, acreditamos que o assistir televisão tenha um papel importante neste processo, porém, apenas indiretamente, secundário à brincadeira. Isto não minimiza sua importância, posto que, nos dias atuais, a tevê se conecta fortemente ao brincar. De que modo? Consideramos que os programas televisivos infantis não só contribuem para produzir a necessidade de brincar, como também fornecem matéria-prima para esta atividade, isto é, fornecem elementos objetivos e subjetivos (objetos, instrumentos, ações, ideias e ideais, motivos e necessidades, significados e sentidos, palavras, valores etc.), elementos estes que, muitas vezes, extrapolam o mundo imediato da criança.

O domínio dos objetos e ações pela fantasia, na atividade de brincar, não se dá diretamente na atividade de assistir TV, mas junto com os objetos reais do mundo circundante da criança. No entanto, a TV é mais um objeto social. É um objeto que contém virtualmente outros objetos, ações, linguagem, costumes etc., ampliando assim o mundo circundante imediato da criança. Por causa da TV ela brinca de coisas que, muitas vezes, não existem no seu mundo imediato.

O papel de apresentador e de todos os personagens televisivos, reais ou fictícios, por exemplo, passam a ser papéis que podem ser interpretados nas suas brincadeiras, fazendo com que ela se utilize dos objetos a sua volta, alterando sua

função, para a realização de tal atividade. Apesar de querer ser ela mesma a apresentadora de TV, não pode, e resolve isso, simultânea ou posteriormente, por meio da brincadeira. Assim, o papel de apresentador entra no rol de vários outros papéis que a criança pode desempenhar nas suas brincadeiras, papel este produzido ao assistir aos programas infantis.

Retomamos a afirmação de Leontiev (1988a, p. 121): “não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo”. Apesar de querer ela mesma executar a ação com o objeto, ela não pode, pois ainda não domina as operações exigidas para tal.

Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. (LEONTIEV, 1988a, p. 121).

Conforme já constatamos, se não houvesse tais necessidades irrealizáveis de imediato não existiria a brincadeira (VIGOTSKI, 2008). A situação imaginária que dará conta de resolver esta contradição é encarada por Vigotski (2008) como o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentre as outras que a criança realiza. Neste momento da idade pré-escolar entra em cena na atividade da criança a imaginação, que está ausente na primeira infância e nos animais, constituindo-se como uma atividade essencialmente humana e que, como tal, forma-se na ação.

Assim, entendemos que quando a criança brinca utiliza também as apropriações presentes nos programas televisivos, fazendo com que estes se transformem em elementos de suas brincadeiras. Mas no ato de assistir TV a criança não age diretamente sobre objetos ou reproduz ações; ela assiste, observa, coloca em ação seu pensamento, sua memória, sua atenção, sua língua, apreende informações relativas aos objetos, à linguagem, aos usos e costumes. É no momento em que age, objetivando-se e reproduzindo, imitando, ao seu modo, os conteúdos transmitidos pela TV que constatamos, de fato, a brincadeira. É na ação, na objetivação da criança, no cumprimento ao papel e às regras que verificamos a brincadeira como atividade dominante, mas não no ato de assistir TV.

Ressaltamos também a importância da brincadeira para o desenvolvimento da imaginação. E nos questionamos se os programas televisivos infantis poderiam

incentivar ou criar na criança a imaginação. É de nosso conhecimento que o suporte para o desenvolvimento da imaginação é a capacidade da criança de interpretar os diversos papéis e de substituir uns objetos por outros. Nos pré-escolares maiores os objetos por vezes podem até não estar presentes fisicamente, o que não impede a brincadeira. Estas crianças podem criar, imaginariamente, os objetos, as situações e ações lúdicas. A imaginação surge da ação da criança, portando não podemos considerar que assistir televisão crie no infante a situação imaginária – mesmo quando emita, por exemplo, por meio de desenhos animados, muitos aspectos referentes à imaginação dos personagens. É necessário que a criança atue, a partir de suas necessidades, ao interpretar os papéis e assim desenvolver a situação imaginária; e esta capacidade não é aprendida pela criança observando os personagens nas suas situações de imaginação.

Elkonin (1998, p. 243) nos aponta que no jogo das crianças mais velhas “a representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e a subordinação de todas as suas ações lúdicas” a tais papéis.

Primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo servem a situação e as ações lúdicas. (ELKONIN, 1998, p. 251).

Portanto, o fator concreto da realidade da criança, que exerce influência no jogo protagonizado, não é a relação com o objeto ou o uso que se faz dele, mas as relações que se estabelecem mediante a ação com os objetos: o mais importante não é a relação homem-objeto, mas sim a relação homem-homem. Neste sentido também afirmamos que o fato de a criança assistir aos programas infantis não se caracteriza diretamente como uma brincadeira, por mais que a criança coloque em ação seu pensamento, sua memória, sua atenção, etc. ao assistir tais programas. É no momento em que se utiliza disso nas suas relações com outras crianças ou adultos, e ainda reproduzindo as relações homem-homem presentes na TV, que podemos verificar, de fato, a brincadeira. Isto porque o aspecto singular do jogo é que, apesar da variedade de temas, eles mantêm o mesmo conteúdo: a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas. Na brincadeira esta ênfase é

representada pelas relações recíprocas entre as crianças que assumem os papéis, pelas ações lúdicas e emprego lúdico dos objetos.

As regras presentes na brincadeira e nos papéis a serem representados são as regras pelas quais os adultos regem suas relações. Por exemplo, as regras que regem os papéis dos apresentadores, dos personagens dos seriados e dos desenhos. As crianças apreendem tais regras por meio das suas observações e as reproduzem, as imitam na brincadeira, ou seja, “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Salientamos anteriormente que para que a brincadeira se desenvolva a criança deve submeter suas vontades às regras do papel, ou seja, é neste cumprimento das regras que podemos averiguar o autodomínio de sua conduta, a subordinação das suas vontades imediatas para que haja o cumprimento do papel na brincadeira. E a satisfação é atingida pelo bom cumprimento do papel, e não pela satisfação das suas necessidades individuais, de seus impulsos imediatos. Isto porque a satisfação obtida se a regra for seguida é maior do que a satisfação obtida por meio da realização deste desejo imediato. Retomamos o exemplo de Vigotski (2008): a criança chora como um paciente, mas se alegra como a criança que brinca.

Outra questão que se torna importante discutirmos neste ponto do nosso trabalho é o papel que o adulto tem nesta atividade da brincadeira. Para Elkonin (1969c), a passagem de um nível a outro na brincadeira se realiza sob a direção dos adultos que ajudam as crianças a descobrir várias características da realidade que depois serão utilizadas na brincadeira.

Se, por um lado, podemos caracterizar o assistir TV como uma atividade que amplia a realidade da criança, sua função não se iguala a do adulto, ainda que ela tenha também um papel mediador. Isto porque é o adulto que vai possibilitar que a criança se aproprie dos aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Aos programas televisivos infantis devemos conceder um papel secundário neste processo. A TV não tem capacidade, sozinha, de transformar aquele que nasce num ser humano dotado de capacidades, habilidades e aptidões tipicamente humanas.

Logo, Elkonin (1969c) propõe que os jogos das crianças devem ser observados e investidos de conteúdos que possibilitem uma influência educativa positiva, privando as crianças de conteúdos que podem desenvolver aspectos

negativos na sua formação. Isto porque os conteúdos das brincadeiras têm uma significação educativa.

Ampliando esta consideração também aos conteúdos transmitidos pelos programas televisivos infantis, salientamos a importância dos adultos nas intervenções naquilo que é veiculado às crianças, bem como na oferta, na medida do possível, de programas que tenham um viés educativo, formador e fomentador da sua personalidade e do seu desenvolvimento. O adulto pode inclusive aprofundar as informações e conhecimentos veiculados pela TV, relacionar os conteúdos difundidos com a realidade social da criança, incentivar novas brincadeiras etc., tornando-se, assim, coautor da experiência da criança com os programas televisivos infantis.

Feitas estas argumentações, nos propomos agora a sintetizar as considerações deste capítulo, a fim de recolocar nossa pergunta central: qual a relação da atividade de assistir aos programas televisivos infantis com a brincadeira da criança. E, uma vez, caracterizada esta relação, responder qual seria seu papel no desenvolvimento do psiquismo infantil.

#### 6.4 O PAPEL DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTIS NA BRINCADEIRA E NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL

Diante de todo o exposto ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a atividade de assistir os programas infantis aproxima-se da atividade de brincar da criança em idade pré-escolar, possuindo as mesmas propriedades psicológicas que esta última possui? Ou seria aquela atividade apenas matéria-prima para a brincadeira, ou seja, atividade fornecedora dos elementos objetivos e subjetivos para a dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação que, no brincar, produz o desenvolvimento psíquico da criança?

Consideramos que a atividade de assistir televisão na infância deva ser considerada como matéria-prima para a brincadeira, pois permite a apropriação de determinados elementos que regem a vida dos homens; em especial, a sua vida cotidiana, ou seja, as objetivações em-si. Como pudemos perceber, assistir os programas infantis delineia uma dada forma e conteúdo para as brincadeiras. A

criança ao reproduzir em outro espaço-tempo o que foi apreendido nos programas infantis, realiza efetivamente a tentativa de dominar, materialmente ou pela fantasia, os objetos humanos existentes, imediatamente ou não, ao seu redor. Basta ver o fato de que as brincadeiras hoje estão impregnadas de ações e personagens dos programas televisivos (incluindo todo o arsenal de bonecos, brinquedos, jogos abundantemente comercializados e que tem origem em programas da TV)<sup>56</sup>. Ou, ainda, isto ocorre quando a criança brinca de ser apresentadora de TV e utiliza uma caneta como microfone, interpretando este papel e demonstrando a alteração na sua relação com os objetos.

Retomando, então, os aspectos essenciais da brincadeira, afirmamos que, no que se refere ao surgimento da brincadeira, a sua necessidade de agir pra dominar o mundo a sua volta, temos que reconhecer que a TV e os programas televisivos infantis têm um papel neste processo, ainda que esta necessidade de agir para se apropriar e dominar o mundo adulto não surja espontaneamente, como algo dado por natureza – por uma suposta tendência ou natureza psicológica ou mesmo biológica.

A TV é um objeto social, parte do mundo da criança, veicula na sua programação objetivações que a criança ainda não pode operar. No contato com os programas televisivos infantis há o contato com objetos que ela não domina, produzindo na criança insatisfação e a necessidade de dominá-los, ou seja, impulsionando-a a agir por meio da brincadeira, com o intuito de solucionar este conflito. Neste aspecto, a televisão tem o mesmo papel que o mundo humano a volta da criança. Inclusive, ela faz parte deste mundo. Como dissemos a TV é mais um objeto social. Um objeto que contém virtualmente outros objetos, ações, linguagem, costumes etc., ampliando assim o mundo circundante imediato da criança. Por causa da TV e dos programas infantis ela brinca de coisas que não existem no seu mundo imediato.

Cumpre ressaltar que não podemos pensar o assistir TV, ou mesmo a brincadeira e demais atividades principais que organizam o desenvolvimento psíquico humano fora do contexto material em que se realizam, apenas abstratamente, ou seja, sem considerar o conjunto das relações sociais que as produzem e multideterminam (em nosso caso, a sociabilidade inerente à sociedade

---

<sup>56</sup> A questão dos aspectos valorativos e ideológicos contidos nestes programas, bem como seu caráter alienador, não poderão ser tratados aqui, considerando-se os limites de nossa pesquisa.



capitalista). Ressalta-se, que o fato destas atividades serem realizadas no seio de relações sociais alienadas, portanto, realizando-se de forma alienada e produzindo um desenvolvimento psíquico alienado, não altera seu caráter enriquecedor ou humanizador. Este fato nos remete à dimensão ideológica dos conteúdos dos programas infantis e também das atividades de brincar. Ao brincar e assistir TV a criança reproduz e se insere no mundo adulto, reproduzindo aspectos da nossa humanização, bem como dos processos de alienação presentes na vida humana. Por exemplo, ao brincar baseando-se nas relações que verifica nos programas infantis a criança reproduz papéis e valores do ser homem e ser mulher na sociedade atual, reproduzindo as diferenças nas relações de gênero, bem como preconceitos e estereótipos desta mesma sociedade, tais como (de beleza, sucesso/fracasso, família, bondade e maldade, senso de classe, etnia, sexualidade, religião etc.).

Caminhando para o final da nossa discussão podemos afirmar que embora assistir TV na infância, ou seja, assistir aos programas infantis, não seja uma brincadeira, não reproduza os traços essenciais desta atividade, é uma atividade inerente à sociabilidade contemporânea. E deste modo, é parte da vida social da criança. Assim, como atividade apropriadora e objetivadora, gera necessidades (necessidade de brincar), produz significações e sentidos, fornece a matéria-prima (forma e conteúdo) do brincar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu de uma dúvida, que há muito se fazia presente. Para dar conta de respondê-la, iniciamos este trabalho. Abrimos nossa discussão retomando aspectos metodológicos do materialismo histórico dialético, como proposto por Karl Marx e Friedrich Engels, a fim de compreendermos as bases sobre as quais foi edificada a Psicologia Histórico Cultural. Num segundo momento nos propusemos a discutir os fundamentos teóricos da formação do indivíduo, para então abordarmos o desenvolvimento psíquico. Todas estas discussões serviram de base para compreendermos as atividades principais do desenvolvimento psíquico, sob a luz teórica de Lev Semionovich Vigotski, Alexis Leontiev e Daniil Borisovich Elkonin, bem como de autores contemporâneos, nos utilizando principalmente de seus estudos sobre o brincar e o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Com esta caminhada, chegamos ao cerne da nossa pesquisa: a discussão sobre o papel dos programas televisivos infantis no desenvolvimento psíquico e na brincadeira da criança em idade pré-escolar. Esta discussão, apenas iniciada por nós, nos colocou frente a questões que também permeavam nosso objetivo central: poderia a TV e os programas televisivos infantis serem determinantes do brincar na criança? Poderiam eles criar capacidades psicológicas, como a imaginação? Sabemos que é na relação com o mundo e seus objetos materiais e simbólicos que o homem se constitui como tal. A relação com a TV e os programas televisivos poderia também criar certas capacidades psíquicas, ou seja, interferir diretamente no desenvolvimento psíquico?

No presente trabalho, nos ativemos a discutir o papel dos programas infantis e chegamos a conclusão que a TV influencia o desenvolvimento, mas de forma secundária. A TV e seus conteúdos são produtos da humanidade, contêm em si aspectos da genericidade e desta forma se insere na vida da criança, transmitindo as objetivações em-si, fornecendo à criança material para sua apropriação e sua constituição como ser humano. É evidente que a TV não é a única a fazer este papel, porém devido a sua grande inserção na vida atual e ao fato de ser um objeto social, também podemos atribuir a ela este papel, embasados na análise que realizamos.

Porém, a atividade de assistir aos programas infantis não contém os traços essenciais da brincadeira. Ou seja, não pode ser considerada uma atividade dominante na idade pré-escolar, mesmo que faça parte da vida social da criança e que forneça materiais para sua constituição psíquica, ao gerar necessidades, ao produzir significações e sentidos e ao fornecer matéria-prima para o brincar.

Consideramos, ao final das discussões, que a televisão não é neutra no seu papel de oferecer conteúdos que urgem na vida cotidiana. Tampouco é vazia de conteúdo, mesmo que carregue em si valores ideológicos presentes na sociedade capitalista que possam dificultar a formação de individualidade para-si. Também acreditamos que há outras opções para o telespectador, além de se apropriar de forma acrítica dos conteúdos transmitidos pela TV e pelos programas televisivos infantis. Nesta direção há a necessidade do adulto oferecer possibilidades à criança visando à ampliação dos conhecimentos e valores transmitidos pela televisão, tornando-se, como comentamos, coautor desta atividade.

Este estudo fornece uma abertura para compreendermos o impacto da TV e dos programas infantis no seu público. Por meio da presente pesquisa, podemos nos questionar sobre quais conteúdos estão sendo transmitidos para as crianças, e assim servindo de base para seu processo de apropriação-objetivação, com todas as características inerentes a nossa sociedade.

Novas pesquisas podem surgir neste âmbito, analisando programas televisivos educativos e programas televisivos comerciais, comparando os conteúdos transmitidos e verificando qual o impacto destes diferentes programas no desenvolvimento da criança. Além, é claro, de considerar o tempo que a criança assiste TV, os programas que ela tem acesso, a mediação do adulto durante e depois da atividade, e o trabalho de educação para a mídia, comentado brevemente aqui. Por exemplo, sobre os conteúdos transmitidos, eles encaminham a criança para uma formação menos alienada, direcionada para a genericidade para-si, encaminhando-a para a formação de uma individualidade para-si? Estas questões não se relacionaram diretamente com nosso problema de pesquisa, mas propomos que, possivelmente, estas situações forneçam impactos diferentes sobre o desenvolvimento psíquico. São questionamentos que requerem atenção e estudo, visando à ampliação de nossos conhecimentos sobre a relação existente entre mídia televisiva, educação e infância. Como destacado na abertura deste trabalho, há a necessidade de nós, psicólogos, ampliarmos nossa compreensão sobre a mídia

televisiva e seu impacto no desenvolvimento humano, para, com tais estudos, focarmos nossa atuação objetivando que tal desenvolvimento seja cada vez menos alienado e mais humanizador, ou seja, que a relação entre TV e desenvolvimento se torne uma relação fomentadora de um desenvolvimento psíquico mais humanizador e menos alienante.

Do mesmo modo, seria interessante ampliarmos a discussão aqui apresentada por meio de pesquisas de campo, observando as crianças em espaços de brincadeira bem como de assistir aos programas infantis, trabalho este que não foi possível realizarmos devido ao tempo necessário para tal ação.

No decurso deste trabalho, também nos questionamos sobre o papel de outros meios de comunicação muito presentes na sociedade atual, como por exemplo, a internet. Devido à necessidade de nos focarmos, não abordamos aqui tal discussão. Mas compreendemos que é importante pensarmos também o impacto causado pela internet no desenvolvimento psíquico da criança.

Sabemos que estas questões apontadas como novos estudos não foram respondidas aqui. Porém, nosso objetivo central foi alcançado. Pretendíamos responder qual o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no seu desenvolvimento psíquico. Esta pesquisa e as respostas que conseguimos produzir, além de ampliar nosso conhecimento sobre a influência da mídia televisiva – mais especificamente dos programas televisivos infantis – na infância, podem servir de apoio para estes próximos estudos. Consideramos assim, que a presente pesquisa aponta somente para a abertura de novos estudos, não tendo a pretensão de encerrar por aqui esta discussão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A.M.P. Jogo, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 97-105, jan-jun/2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/474/475>>. Acesso em: 18/12/2012.

ANCINE. **TV aberta: mapeamento**. Agência Nacional de Cinema, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/105355121/Mapeamento-TVAberta-Publicacao>>. Acesso em: 16/10/2012.

ANDI. **Muita televisão e pouca leitura entre crianças e jovens no Brasil**. Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI). 2004. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/noticia-clipping/muita-televisao-e-pouca-leitura-entre-criancas-e-jovens-no-bra>>. Acesso em 02/05/2012.

ARNALDO, C.A. Meios de comunicação: a favor ou contra a educação? In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2002. p. 439-449. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/ue000131.pdf>>. Acesso em: 07/2012.

BOCK, A.M.B. Seminário Nacional Mídia e Psicologia: Produção de Subjetividade e Coletividade. In: CFP, **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2 ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. p. 19-20. 2009. Disponível em: <[www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)>. Acesso em: 02/07/2012.

BORUCHOVITCH, M.M.C. **A programação infantil na televisão brasileira sob a perspectiva da criança**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4040/4040\\_1.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4040/4040_1.PDF)>. Acesso em: 5/05/2012.

CANELA, G. Mídia e produções de subjetividade: questões da infância e adolescência. In: CFP, **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2 ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. p. 231-251. 2009. Disponível em: <[www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)>. Acesso em: 02/07/2012.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs). **A criança e a violência na mídia**. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130873por.pdf>>. Acesso em: 10/2012.

CARMONA, B. A participação da criança na televisão brasileira. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2002. p. 331-335. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/ue000131.pdf>> Acesso em: 07/2012.

CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In LANE, S.T.M. Orgs.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 20-30.

CFP, **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2 ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2009. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/07/livro\\_midiapsicologia\\_final\\_web.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/07/livro_midiapsicologia_final_web.pdf)>. Acesso em: 02/07/2012

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Sedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p.44-63, abr/2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>> Acesso em: 15/01/2013.

DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 497-510, set./dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf>>. Acesso em 4/05/2012.

DUARTE, R.; MIGLIORA, R.; ALEGRIA, J. **Crianças, televisão e telejornais**. s/d. Disponível em: <[www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/artigo13.pdf](http://www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/artigo13.pdf)>. Acesso em: 23/03/2012.

ELKONIN, D. Característica general Del desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtien, S. L.; Tieplov, H.M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico de los escolares. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtien, S. L.; Tieplov, H.M. **Psicologia**. México: Grijalbo. 1969b, p. 523-559.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento psíquico do filho desde o nascimento até o ingresso na escola. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtien, S. L.; Tieplov, H.M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969c. p. 504-522.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 83-102.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre o problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. In: **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987b, p. 104-124.

ENGELS, F. **Discurso no funeral de Karl Marx**. Trad. Marcelo da Silva Reis. Marxists Internet Archive: [1883] 2006. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>>. Acesso em: 11/01/2012.

\_\_\_\_\_. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Marxists Internet Archive: [1876] 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acessado em: 07/2011.

FACCI, M. G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p.64-81, abr/2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005)>. Acesso em: 05/12/2011.

FEILITZEN, C.V. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2002. p. 331-335. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/ue000131.pdf>>. Acesso em: 07/2012.

FRAGOSO, S. "Situação TV". In: ESTEVES, J.P.; COGO, D.; FAUSTO NETO, A. *et al.* **Mídias e processos socioculturais**. São Leopoldo: Gráfica da UNISINOS, 2000.

FRIEDMANN, A. Um ponto de encontro das crianças. **Carta Fundamental**. p. 20-22. Out/2011.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O.(orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva em psicologia**. 2 ed. revista. São Paulo: Cortez, p. 75-93. 2002.

GERMER, C. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. Disponível em: <<http://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/05/claus-germer-a-relacao-abstrato-concreto-no-metodo-da-economia-politica.pdf>>. 2003. Acesso em: novembro de 2010.

GONÇALVES, M.G.M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O.(orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva em psicologia**. 2ª. ed. revista. São Paulo: Cortez, p. 37-52. 2002.

GONÇALVES, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F. (orgs) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 83-104.

GUIMARÃES, G. **TV e escola: discursos em confronto**. São Paulo: Cortez, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão Célia Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, M. L. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (dê)conhecido no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2008. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2008/lazaretti\\_lm\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2008/lazaretti_lm_me_assis.pdf)>. Acesso em: 27/06/2011.



LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciouness, and Persohality**. 1978. Trad. Marie J. Hall. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>>. Acessado em: 26/11/2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição á teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 59-83.

LURIA, A, R. **Curso geral de psicologia**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. Vol I. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A. R.; Vigotskii. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 21-37.  
MAGALHÃES, C. A inter-relação entre criança e TV. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n.27, p. 38-45, mai./agosto. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4556/4279>>. Acesso em: 03/05/2012.

MARCONDES FILHO, C. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1988.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L.M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 25/05/2011.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica**. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências. UNESP/Bauru, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã [I – Feuerbach]**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1977.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã [I – Feuerbach]**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1977b, p.11-14.

MARX, K. O método economia política. Para a Crítica da Economia Política. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.116-125.

\_\_\_\_\_. Prefácio da 1ª edição. In: **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 15-19.

\_\_\_\_\_. Prefácio. Para a Crítica da Economia Política. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 127-132.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.;

PALANGANA, I.C. Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise prática do professor**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/pasqualini\\_jc\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: 04/02/2011.

PEREIRA, L. F. Pequenos consumidores. **Carta Fundamental**. Out. 2011, p. 38-41.

POLITZER, G. BESSE, G. CAVEIN, M. **Princípios fundamentais de filosofia**. Trad. João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

PONTES, A. Mídia, infância e as marcas da violência nos desenhos animados. In: PONTES, Aldo. [et al] **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.

PONTES, A. LIMA, V. S. Educar crianças para a mídia: uma ação necessária. In: PONTES, Aldo. [et al] **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.

PORTAL APRENDIZ. **Crianças brasileiras são as que mais assistem TV**. 2005. Disponível em: < <http://aprendiz.uol.com.br/content/pimoswinev.mmp>>. Acesso em 03/05/2012.

PRADO JR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html](http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html)>. Acesso em: 02/08/2011.

REZENDE, A. L. M. Televisão: Babá eletrônica? In: PACHECO, Elza Dias (org.) **Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ROMÃO, Eliana Sampaio. A infância e as mídias. In: PONTES, Aldo. [et al] **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.

ROSSLER, J.H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N.; ROSSLER, J.H; (et al). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p 51-63.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Editorial Progreso: Moscú, 1990.

SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F. (orgs) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun./2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/>>. Acesso em: 27/06/2011.

\_\_\_\_\_. **A transformação socialista do homem.** Disponível em:  
<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> [1930]  
2004. Acesso em: 08/05/2011.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na psicologia. Trad. Márcia Pileggi  
Vinha. **Psicologia USP.** São Paulo. v. 21, n. 4, p. 681-701, jan./2011. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso em 25/04/2011.

**Descrição das classes econômicas brasileiras.** Disponível em:  
<<http://cps.fgv.br/duvidas>>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

**Descrição do primeiro programa televisivo infantil brasileiro.** Disponível em:  
<<http://www.infantv.com.br/papainoel.htm>> Acesso em: 18/10/2012.

**História e descrição dos programas infantis.** Disponível em:  
<[www.infantv.com.br](http://www.infantv.com.br)>. Acesso em: 05/2012.

**Programação televisiva infantil do canal Sistema Brasileiro de Televisão.**  
Disponível em: <<http://www.sbt.com.br/clubinhosbt>>. Acesso em: 18/10/2012.

**Programação televisiva infantil do canal Band.** Disponível em:  
<<http://blogs.band.com.br/kids>>. Acesso em: 18/10/2012.

**Programação televisiva infantil do canal Rede Globo.** Disponível em:  
<<http://redeglobo.globo.com>>. Acesso em: 18/10/2012.

**Programação televisiva infantil do canal Rede TV!.** Disponível em:  
<<http://www.redetv.com.br/tvkids>>. Acesso em: 18/10/2012.